

# REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457  
e-ISSN 2675-6846



**Revista *Philologus*, Ano 29, n. 86,  
Rio de Janeiro: CiFEFiL, maio/agosto 2023**

**R454**

**Revista *Philologus*, Ano 29, n. 86, Rio de Janeiro: CíFEFiL,  
mai./ago.2023. 204p. 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](mailto:publica@filologia.org.br) e <http://www.filologia.org.br/rph/>**

<b>Diretor-Presidente:</b>	Prof. Dr. José Mario Botelho
<b>Vice-Diretora-Presidente:</b>	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Anne Caroline de Moraes Santos
<b>Secretária:</b>	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Celina Márcia de Souza Abbade
<b>Diretor Cultural</b>	Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner
<b>Diretor Financeiro Interino</b>	Prof. Dr. José Mario Botelho
<b>Diretora de Publicações</b>	Prof <sup>a</sup> M <sup>a</sup> Melyssa Cardozo Silva dos Santos
<b>Vice-Diretor de Publicações Interino</b>	Prof. Dr. José Mario Botelho

## **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 António Timbane (UNILAB), Alexandre Coly (UASZ-Senegal), Alcía Duhá Lose (UFBA), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Angela Correa Ferreira Baalbaki (UERJ), Anne Caroline de Moraes Santos (UVA e FACHA), Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ), Camila Lira Santos (EUV-Alemanha), Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS), Darcilia Marindir Pinto Simões (UERJ), Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UFRRJ), Eduardo David Ndombele (ISCED-UG-Angola), Esteban Lidgett (UBA-Argentina), Expedito Eloísio Ximenes (UECE), Ezra Alberto Chambal Nham-poca (UEM-Moçambique), Francisca Paola Soares Maia (UNILA), Francisco de Assis Flo-rêncio (UERJ), Gladis Massini-Cagliari (UNESP), Gláucia 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 Naege (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 Kaltner (UFF), Liliene 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. Jeong (UM-China), Vera Lucia de Oliveira (UNIPG-Itália).

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

### **Equipe de Revisoras**

Anne Caroline de Moraes Santos (Supervisora)	Ana Claudia dos Reis G. V. Fernandes
Gabrielle Gaspar	Larissa de Freitas de Souza

### **Distribuição**

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

**REVISTA PHILOLOGUS**  
[www.filologia.org.br/rph](http://www.filologia.org.br/rph)

**SUMÁRIO**

- Editorial.....7-11**
- 1. A consciência fonológica e o aprendizado de espanhol l2.....12-20**  
*Ariel Montes Lima*
- 2. A hiperedição da poesia de Alcina Dantas.....21-34**  
*Pollianna dos Santos Ferreira Silva e Rosa Borges*
- 3. Emília no país da gramática: revisitando Monteiro Lobato no Ensino Fundamental.....35-44**  
*Felipe de Andrade Constancio e Diogo Wosny dos Santos*
- 4. Memorial – Concurso para a promoção a Professor Titular...45-67**  
*José Mario Botelho*
- 5. “Multiletramento e AVA moodle: uma proposta de intervenção pedagógica para inclusão digital na educação de jovens e adultos.....68-77**  
*Rosiane Malvina da Silva Coelho e Elizangela Tonelli*
- 6. Multiletramentos, letramento digital e multimodalidade: conceitos e abordagens.....78-87**  
*Rosana Ferreira Alves, Lucas Flávio Souza Nunes e Nilson Roberto de Novaes Alves*
- 7. O emprego das estratégias de referenciação, modelos de espaços mentais e a recategorização em propagandas políticas.....88-99**  
*Mariana Rodrigues Ferreira Fantinelli e Edina Regina Pugas Panichi*
- 8. O ensino de Língua Inglesa no Brasil: estratégias e desafios...100-8**  
*Ane do Nascimento Parente Morhy Terrazas, Núbia Régia de Almeida, Moacir José de Almeida e Ana Cleide Vieira Gomes Guimbal de Aquino*
- 9. “O gosto da gente”: do léxico aos sabores da culinária no ensino de português como língua estrangeira.....109-22**  
*Nayara da Silva Queiroz*
- 10. O jornal popular como fonte de serviços: O caso do boneco Zélador.....123-41**  
*Gustavo Estef Lino da Silveira*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

- 11. O português brasileiro: língua, variação e normas.....142-55**  
*Marcos Vinicius Rodrigues Gomes e Eliana Crispim França Luquetti*
- 12. O uso variável das formas de tratamento ‘tu’ e ‘você’ no português falado por alunos do Ensino Fundamental em Lontra-MG...156-74**  
*Zenilda Mendes dos Reis e Maria do Socorro Vieira Coelho*
- 13. Um estudo sociolinguístico e uma breve análise da variação linguística na música “Samba do Arnesto” (1953), de Adoniran Barbosa.....175-90**  
*Alessandra Rivalde Dias, Rosely Brum Ojeda e Neide Araujo Castilho Teno*

**Resenhas:**

- 14. A política desde o renascimento: posições de Claudius, por Shakespeare na peça “Hamlet” (2000).....191-94**  
*Adelson Oliveira*
- 15. BOTELHO, J. M. Oralidade e escrita sob perspectiva do letramento.....195-204**  
*Júlio Cesar Alves Ribeiro*

**EDITORIAL**

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe este número 86, da Revista *Philologus*, do segundo quadrimestre de 2023, em sua versão eletrônica. Em duzentas e quatro páginas, com treze artigos e duas resenhas, este número, que corresponde aos meses de maio e agosto, teve colaborações dos seguintes autores, por ordem alfabética: Adelson Oliveira (p. 191-4), Alessandra Risal de Dias (p. 179-90), Ana Cleide Vieira Gomes Guimbal de Aquino (p. 100-8), Ane do Nascimento Parente Morhy Terrazas (p. 100-8), Ariel Montes Lima (p. 12-20), Diogo Wosny dos Santos (p. 35-44), Edina Regina Pugas Panichi (p. 88-99), Eliana Crispim França Luquetti (p. 142-55), Elizangela Tonelli (p. 68-77), Felipe de Andrade Constancio (p. 35-44), Gustavo Estef Lino da Silveira (p. 123-41), José Mario Botelho (p. 45-67), Júlio Cesar Alves Ribeiro (p. 195-204), Lucas Flávio Souza Nunes (p. 78-87), Marcos Vinicius Rodrigues Gomes (p. 142-55), Maria do Socorro Vieira Coelho (p. 156-74), Mariana Rodrigues Ferreira Fantinelli (p. 88-99), Moacir José de Almeida (p. 100-8), Nayara da Silva Queiroz (p. 109-22), Neide Araujo Castilho Teno (p. 179-90), Nilson Roberto de Novaes Alves (p. 78-87), Núbia Régia de Almeida (p. 100-8), Pollianna dos Santos Ferreira Silva (p. 21-34), Rosa Borges (p. 21-34), Rosana Ferreira Alves (p. 78-87), Rosely Brum Ojeda (p. 179-90), Rosiane Malvina da Silva Coelho (p. 68-77) e Zenilda Mendes dos Reis (p. 156-74).

No primeiro artigo, Ariel Montes Lima apresenta um relato de experiência de ensino de espanhol como língua estrangeira, no qual procura discutir a importância da consciência fonológica no aprendizado de L2, com ênfase no estabelecimento das fronteiras dos fonos diacríticos dentro do inventário fonêmico da referida língua.

Pollianna dos Santos Ferreira Silva e Rosa Borges, no segundo artigo, tratam do desenvolvimento de uma hiperedição da poesia de Alcina Dantas (1892–1974), a qual fora publicada nos periódicos *Folha do Norte*, *Folha da Feira*, *Gazeta do Povo*, *Vanguarda* e *O Itaberaba*. tal proposta de hiperedição pretende potencialmente atender a leitores plurais, atendendo a um dos critérios para a prática editorial filológica, a acessibilidade.

No terceiro artigo, Felipe de Andrade Constancio e Diogo Wosny dos Santos, revisitando a obra “*Emília no país da gramática*”, em que Lobato (1988) oferece contribuições relevantes aos estudos gramaticais em território especificamente pedagógico, a saber: nos anos iniciais do Ensino

Fundamental. A discussão desenvolvida, propiciada pela releitura dessa obra do domínio infantil lobatiano, segundo os autores, perpassa não só o âmbito do avanço das investigações linguísticas que a obra trouxe à esfera pedagógica, mas também a possibilidade de um trabalho eficaz com a gramática do português, compreendida em território lúdico-afetivo.

No quarto artigo, José Mario Botelho apresenta um tipo de Memorial Acadêmico, em que descreve a sua trajetória acadêmico-profissional, como instrumento de avaliação para a promoção a Professor Titular de Língua Portuguesa da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP-UERJ). O diferencial deste Memorial em relação aos tradicionais Memoriais Acadêmicos está na forma subjetiva e intimista, em que o Pesquisador revela a sua peculiar trajetória acadêmica.

No quinto artigo, Rosiane Malvina da Silva Coelho e Elizangela Tonelli, no intuito de sugerir práticas pedagógicas que contemplem a adequação e inserção dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos na cultura digital, apresentam uma proposta de intervenção pedagógica dentro de uma vertente que aponta para o multiletramentos e tecnologias digitais. Segundo as autoras, tal proposta constitui uma forma de incluir e permitir aos jovens e adultos uma aprendizagem que os inclua na cultura digital por meio de atividades individuais e colaborativas por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, no *Moodle*.

No sexto artigo, a partir de pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada sobre Multiletramentos, Rosana Ferreira Alves, Lucas Flávio Souza Nunes e Nilson Roberto de Novaes Alves, procuram refletir sobre conceitos e abordagens das temáticas Multiletramentos, Letramento Digital (LD) e Multimodalidade Textual (MT). Assim, além de apresentar brevemente suas acepções, verificam como essas temáticas têm sido percebidas e desenvolvidas no contexto de aprendizagem de línguas, mais especificamente, de Língua Portuguesa. Com isso, pretende-se contribuir, mesmo que infimamente, para compreensão e caracterização de alguns conceitos que são básicos para práticas pedagógicas inovadoras.

Em seguida, no sétimo artigo, Mariana Rodrigues Ferreira Fantinelli e Edina Regina Pugas Panichi apresentam estratégias concernentes ao campo da Linguística Cognitiva e Linguística Textual, com o objetivo de analisar os elementos lexicais utilizados em propagandas políticas escritas nos anos 1945 e 1950, as quais visavam convencer o leitor/eleitor a escolher o candidato Brigadeiro Eduardo Gomes como melhor opção para ocupar o mais alto posto da democracia brasileira, a cadeira de Presidente

da República. A análise demonstra que o emprego de uma expressão, em detrimento de outra, não é casual ou escolhida por uma questão estética, mas visa encorpar a argumentação.

No oitavo artigo, Ane do Nascimento Parente Morhy Terrazas, Núbia Régia de Almeida, Moacir José de Almeida e Ana Cleide Vieira Gomes Guimbal de Aquino apresentam um estudo bibliográfico, exploratório, que visa desenvolver e discutir as relações existentes no ensino de segunda língua, envolvendo os aspectos socioculturais, linguísticos, sociolinguísticos, a relação professor-aluno, assim como o que condiz à aquisição de uma segunda língua, às estratégias, à aplicabilidade e à realidade de sua prática realizado com base em quatro publicações relacionadas ao tema proposto.

Em seguida, Nayara da Silva Queiroz apresenta, em seu artigo, como as designações e expressões linguísticas que nomeiam a culinária maranhense podem contribuir para o ensino de Língua Portuguesa para alunos estrangeiros. Segunda a autora, a proposta metodológica consistiu em fazer com que os alunos interagissem nas aulas expositivas e dialogadas por meio da imersão em espaços não formais de aprendizagem como: passeios, pontos turísticos, conhecimentos relativos à gastronomia, identidade, cultura e entretenimento.

No décimo artigo, Gustavo Estef Lino da Silveira desenvolve algumas reflexões sobre o que é considerado um jornal popular. Segundo o autor, o jornalismo popular vem sofrendo muitas mudanças ao longo das últimas décadas. Se antes o tipo de notícia que estampava as manchetes dos impressos eram as que remetiam às cenas de violência e assassinatos (Cf. CAMPOS, 2013; AMARAL, 2016), nos dias atuais os impressos adquiriram um *status* de serviço público, trazendo mais informações úteis ao leitor de baixa renda e escolaridade, de maneira e linguagem acessíveis. Para fins de ilustração, faz-se uso do *case* de sucesso do jornal fluminense Extra – o Zé Lador –, que foi um boneco feito de pano (e posteriormente de forma digital), criado com a finalidade de acompanhar as obras do ex-prefeito Eduardo Paes durante sua dupla gestão entre os anos de 2009–2017.

Em seguida, no décimo primeiro artigo, Marcos Vinicius Rodrigues Gomes e Eliana Crispim França Luquetti, tendo como máxima o fato de a variação linguística ser um fenômeno observado em todas as línguas, discorrem sobre a trajetória da diversidade linguística do país e, a partir de uma reflexão que relaciona língua, sujeito e história, problematizar a

existência de apenas uma norma legítima no português brasileiro. O artigo se constrói a partir de uma pesquisa bibliográfica, com base em livros e artigos sobre o tema estudado, sobretudo em diálogo com os postulados teóricos de Bagno (2012), Bortoni-Ricardo (2005) e Faraco (2008).

No décimo segundo artigo, a partir das teorias da Sociolinguística laboviana e da vertente Sociolinguística Educacional, Zenilda Mendes dos Reis e Maria do Socorro Vieira Coelho apresentam o resultado de uma pesquisa acerca do uso diferente dos pronomes de tratamento “tu” e “você”. Segundo as autoras, trata-se de um aspecto linguístico do português falado pelos moradores da cidade de Lontra, norte de Minas Gerais, representados pelos participantes desta pesquisa, os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Guimarães Rosa. A alternância de “tu” e “você” em contextos variados de interlocução foi identificada na oralidade daqueles alunos pelas autoras.

No artigo décimo terceiro, Alessandra Risalde Dias, Rosely Brum Ojeda e Neide Araujo Castilho Teno, a partir da concepção de que as variações linguísticas se revelam nos mais diferentes gêneros textuais e que a letra de uma música, por exemplo, é um gênero que pode transparecer aspectos sociais de fala de um determinado contexto histórico, analisam músicas de Adoniran Barbosa (1910–1982), compositor e ator brasileiro, e constatam que nelas aparecem expressões linguísticas com uso da linguagem popular paulistana e variações linguísticas.

Depois desses treze artigos, seguem duas resenhas: uma da peça “Hamlet” (2000), baseada na obra de Shakespeare, de autoria de Adelson Oliveira, e outra de autoria de Júlio Cesar Alves Ribeiro da obra *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*, publicada em 2012, de José Mario Botelho.

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* aguarda o Parecer da Capes, em resposta aos Recursos impetrados, referentes a *qualis* recebido na última Avaliação (Extrato C), que consideramos despropositado, o qual

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

esperamos ser reconsiderado no próximo relatório dos Periódicos *Qualis*, já que na previsão de 2019 o Extrato A3 nos foi atribuído. Por isso, ampliamos o número de Conselheiros, convidando Especialistas estrangeiros para a análise e a avaliação de artigos e resenhas que poderão ser escritos também em inglês, espanhol, francês e italiano. Contudo, continuamos com a política de oportunizar aos estudantes e pesquisadores em geral o espaço para publicarem seus trabalhos, sendo que, no caso de alunos de graduação, só podem ser aceitos os artigos assinados conjuntamente pelos respectivos orientadores.

Rio de Janeiro, 26 de agosto de 2023.

  
Editor-Chefe da Revista *Philologus*

**A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA  
E O APRENDIZADO DE ESPANHOL L2**

Ariel Montes Lima (UFMT)  
[gabrielfelipe0308@gmail.com](mailto:gabrielfelipe0308@gmail.com)

**RESUMO**

No presente artigo, apresento um relato de experiência de ensino de espanhol como língua estrangeira. Nesse mister, discuto a importância da consciência fonológica no aprendizado de L2, sublinhando a importância de se estabelecerem as fronteiras dos fones diacríticos dentro do inventário fonêmico da língua estudada. Mais especificamente, me detenho sobre os sons de /j/, /g/ e /y/ dentro de três dialetos hispânicos: andino, madrilenho e rioplatense e nas variantes possíveis para as referidas consoantes.

**Palavras-chave:**

Fonologia. Aprendizado de Língua. Variação.

**ABSTRACT**

In this article, I present a teaching experience report of Spanish as a foreign language. In this regard, I discuss the importance of phonological awareness in L2 learning, emphasizing the need to establish the boundaries of diacritic phonemes within the phonemic inventory of the studied language. Specifically, I focus on the sounds of /j/, /g/, and /y/ within three Hispanic dialects: Andean, Madrilanian, and Rioplatense, and the possible variations for these consonants.

**Keywords:**

Phonology. Language Learning. Variation.

**1. Introdução**

Frequentemente, em minhas aulas de língua, me deparo com a dificuldade em fazer com que os alunos assimilem corretamente o inventário fonêmico da língua ensinada. Nesse caso específico, atuando como docente de espanhol para brasileiros, nos encontramos em um terreno muito rico em literaturas didáticas e científicas. As últimas, devo citar, se destacam pela proeminência de temas passíveis de abordagem. Temas esses, que vão desde levantamentos lexicais, apontamentos variacionistas ou pesquisas de sintaxe comparada. Enfim, digo isso com vistas a salientar que o que digo é mais pedagógico do que revolucionário.

Dessa forma, a presente pesquisa objetiva explorar a fonética comparada do português brasileiro (PB) e do espanhol (ES). Para tanto, fizemos o cotejo de três variantes da língua hispana: rioplatense, madrilenho

e andino. Analisamos os sons acessíveis dentro do inventário fonético das três variantes para as consoantes /g/, /j/ e /y/ e relatamos suas percepções dentro de sala de aula. Reafirmo ser esse relato baseado no trabalho de docência de espanhol I, realizado no primeiro semestre de 2023 em uma turma de extensão da Universidade Federal de Mato Grosso, onde leciono.

## 2. *Desenvolvimento*

### 2.1. *Caracterização da turma*

A turma – aqui, objeto de minha investigação – ingressou no aprendizado de língua espanhola no dia 13 de março de 2023. A turma foi formada para o modelo de ensino presencial. Ela foi composta, originalmente, por 26 pessoas. Dessas, cinco eram do sexo masculino e vinte e uma, do sexo feminino. Cite-se que, dos citados, apenas dezoito (aproximadamente) participaram efetivamente das aulas, frequentando-as com assiduidade, entregando as atividades solicitadas e interagindo nas aulas.

Após questionamento inicial, o grupo relatou que nunca havia tido experiência com o estudo da língua hispânica. Dessa forma, lhes foi apresentado, como primeiro conteúdo, a fonética e a fonologia do espanhol. Para tanto, foram trabalhados todos os sons consonantais e todos os sons vocálicos do castelhano. Tal apresentação foi feita de modo dialogado, através de abordagem contrastiva entre o PB e as variantes: Madrilenha, andina e rioplatense.

Nessa primeira aula, utilizei como recurso didático, uma apresentação de minha autoria contendo quatro tábuas fonéticas, correspondentes ao trapézio vocálico do PB e ao do ES. Eu lhes trouxe ainda dois quadros referentes aos sons consonantais de ambas as línguas. Como referência, empreguei a forma de transcrição IPA. Tais tábuas constam no Anexo I do presente artigo. Ao fim da apresentação, também apresentei três exemplos de variação da língua: o *ceceo*, o *seseo* e o *yeísmo*.

Semelhante abordagem se mostrou bastante frutífera, uma vez que o alunado pôde perceber, com maior clareza, a distinção sonora entre as formas de pronúncia típicas de cada língua. Isso foi frequentemente revisitado através de atividades de leitura em voz alta, atividades orais (seminários) e encenações realizadas em duplas e/ou trios (a depender da quantidade de alunos).

Evidencio que, durante todo o percurso do ensino–aprendizado, destaquei que a pronúncia adequada não seria a fala idêntica ao nativo, mas sim uma fala clara e compreensível. Para isso, cumpriu ser realizada a discriminação de sons diacríticos em espanhol. O exemplo mais usado – embora não seja o escopo desse texto – foi entre os verbos *correr* e *cojer*. O primeiro (que significa correr) se pronuncia com a vibrante múltipla [r] e o segundo (que é um vocabulário de baixo calão para ter relações sexuais) se pronuncia com a fricativa velar [x] e tem como par-homófono o verbo *coger* (pegar, agarrar).

Ademais, através do labor com tal metodologia, percebi que os alunos sentiam dificuldade para desassociar determinados sons (de sua L1) das letras que os representavam. Sobre isso, Almeida (2001) comenta que:

Nem todas as potenciais formas de interferência acabam por se materializar. O seu efeito concreto no discurso de um indivíduo varia de acordo com muitos outros factores, muitos dos quais se podem designar de extralinguísticos, uma vez que se enraízam fora das diferenças das línguas ou das suas inadequações lexicais. (ALMEIDA, 2001, p. 26)

Por isso, “a análise dos fenómenos de interferência deverá ter em consideração a própria situação de contacto entre as línguas em estudo” (ALMEIDA, 2001, p. 26). Assim sendo, buscamos sempre enfatizar os contrastes entre os idiomas; sobretudo aqueles que pudessem conduzir a uma fala mais clara e funcional, evitando equívocos e ruídos na comunicação.

## **2.2. A fonética e a fonologia**

Em primeiro lugar, é mister que se distinga a Fonética da Fonologia. A esse respeito, Bigot (2010) afirma:

La fonética estudia, desde distintos puntos de vista, los sonidos del habla en general (fonos), de cualquier lengua, en su carácter físico. La fonología estudia las producciones fónicas (fonemas) en su carácter de elementos de un sistema perteneciente a una lengua determinada. (BIGOT, 2010, p. 123)

Ainda sobre isso, Oliveira (2018) aponta algumas das possíveis ramificações da fonética enquanto ciência, a saber:

- a) Fonética descritiva (sincrônica): dedicada ao estudo do momento pelo qual a língua atravessa.
- b) Fonética evolutiva ou histórica (diacrônica): dedicada ao estudo das mudanças ocorridas na língua ao longo dos tempos.
- c) Fonética auditiva: dedicada ao estudo da maneira como o som é percebido pelo homem.

d) Fonética psicológica: dedicada ao estudo de como o ouvinte se comporta diante de determinados estímulos acústicos.

e) Fonética experimental: dedicada ao estudo dos elementos físicos dos sons da linguagem.

f) Fonética normativa (ortoépia): dedicada ao estabelecimento de regras válidas dentro de um grupo linguístico estipulado que determinam a pronúncia aceitável ou adequada.

g) Fonética articulatória ou fisiológica: dedicada ao estudo dos sons do ponto de vista fisiológico. Analisa o comportamento dos órgãos articulatórios que interferem na produção dos sons da língua.

h) Fonética acústica: dedica-se ao estudo da onda sonora. (OLIVEIRA, 2018, p. 25-6)

Ao longo de meu curso, me vali dos saberes referentes aos tópicos “a, b, f e g”.

### **2.3. Inventário fonético**

Conforme dito na introdução deste artigo, não é meu objetivo esgotar um tema tão amplo como a fonética espanhola, mas sim discutir três conjuntos sonoros representados pelas letras “g”, “j” e “y”. uma vez, destacamos terem sido escolhidos, para tanto, três variantes: madrilenha, andina e rioplatense.

Acerca da primeira variante, Alonso Zamora Vicente (1961) destaca ser a fala da metrópole marcada pelo *yeísmo*, que é a equiparação dos sons /ll/ e /y/, cuja realização fônica se faz através do som [y]. **Outrossim, Quilis (1993) ainda pontua ser a aspiração da consoante [s] ser um traço peculiar da fala da capital. Contudo, não possui grande relevância a pronúncia das consoantes /g/ e /j/, cuja realização se faz [x].**

Quanto à variante andina, Cerron Palomino (2003) salienta ser a região dos Andes, menos yeísta. Assim, é comum ocorrer a distinção entre /y/ e /ll/. Assim, o primeiro é realizado como [j] e /ll/ se realiza como [ʎ]. Os sons de “j” e “g” também se realizam como [x].

Enfim, a respeito do espanhol rio-platense, Alvar (1996) e Wolf e Jimenez (1979) enfatizam a peculiaridade da forma como o yeísmo se realiza na região portenha do Rio da Prata. Em um fenômeno conhecido como *yeísmo rehilado*, essa variante realiza as consoantes /y/ e /ll/ como [j]. Do mesmo modo como as demais, as consoantes /g/ e /j/ se realizam [x].

#### **2.4. A consciência fonológica e sua importância**

A consciência fonológica pode ser caracterizada como: a capacidade de movimentar conscientemente os sons de uma língua. Nessa caracterização, pois, opto por alinhar o que outros autores diferenciam enquanto consciência fonêmica e consciência fonológica.

Amiúde, esse conceito é empregado dentro da literatura específica do campo da alfabetização e aquisição de L1. Entre eles, destacamos Santamaria, Leitão e Assencio-Ferreira (2004), Rego e Buarque (1997) e Viana (2006). Os referidos buscam alinhar o conhecimento fonético-fonológico da criança com o processo de letramento.

No entanto, o processo de apropriação de um a L2 se distingue daquele que a criança realiza na aquisição de sua L1. O processo, portanto, que o docente deve realizar para que o alunado adquira corretamente a relação letra-som na L2 passa, necessariamente, por uma conscientização do sistema sonoro do idioma estudado.

Destarte, Alves (2005, p. 18) salienta que “a instrução explícita pode se mostrar atuante, agindo tanto no que diz respeito ao processamento do input da L2, como na noção de complementaridade entre os sistemas de aprendizagem do hipocampo e do córtex”.

Tendo em vista o referenciado, cabe-me apontar que as sequências sonoras acima trabalhadas se mostraram complexas para os estudantes. Aproximadamente, na décima aula – após já terem tido conteúdo de fonética- eles foram expostos aos seguintes léxicos:

**a) Com /g/**

Gato  
Gordo  
Gusto  
Gente  
Giro

**b) Com /j/**

Jamón  
Jefe  
Jimenez  
Joven  
Justo

**c) Com /y/**

Ya

Y

Yo

Yuca

Quanto às consoantes /j/ e /y/, os estudantes não tiveram problemas em pronunciá-las. A maioria pronunciou /j/ como [x] e /y/ como [y] ou [j]. Sobre o /g/ frente a [a], [o] e [u], o alunado não teve dificuldade em produzir o som como [g]. Contudo, quando interrogados acerca da pronúncia de /g/ diante de [e] e [i], espontaneamente, eles recorreram ao fone [dʒ]. Interpretei tal fenômeno como uma interferência do PB, no qual a consoante /g/ diante das vogais [e] e [i] se realiza com o fone [ʒ].

Assim sendo, elaborei e apresentei-lhes um quadro fonético contendo as variações possíveis para os sons referidos de modo a elucidar as possibilidades de reprodução espontânea das consoantes na fala nativa.

Consoante	Correspondente fonética		
	Español Andino	Español Madrileño	Español Riplatense
/j/	[x]-a, e, i, o, u	[x]-a, e, i, o, u	[x]-a, e, i, o, u
/g/	[x] - i, e [g]- a, o, u	[x] - i, e [g]- a, o, u	[x] - i, e [g]- a, o, u
/y/	[j]- a, e, i, o, u	[y]- a, e, i, o, u	[j]- a, e, i, o, u

Após o exercício de diferenciação sonora proposto pelo quadro, notei a melhora na pronúncia do público. Saliento, todavia, que tal processo se realizou em um nível inicial e, por isso, limitado em termos de vocabulário e conhecimento específico da língua castelhana. Por essa razão, é possível que os efeitos comunicativos sejam mais bem percebidos – positiva ou negativamente – *a posteriori*.

**3. Conclusão**

O presente artigo buscou relatar uma experiência com o ensino de L2. A título de conclusão, pontuo, em primeiro lugar, a necessidade de se trabalhar a distinção entre os sons atribuídos às letras em distintos sistemas linguísticos. Ademais, ressalto o valor de se trabalhar continuamente os

conteúdos de Fonética através da explicitação das diferenças fonéticas entre a L1 e a L2 do alunado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José Miguel Pinto de. *A transferência linguística e a tradução barreira à tradução ou eficaz solução comunicativa?*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto: 2001.

ALVAR, Manuel (Org.). *Manual de dialectologia hispánica: o espanhol de la América*. Barcelona: Ariel, 1996.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; ZIMMER, Márcia Cristina. Perceber, notar e aprender: uma visão conexionista da consciência do aprendiz na aquisição fonológica da L2. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 3, n. 5, agosto de 2005. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_5\\_perceber\\_notar\\_e\\_aprender.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_perceber_notar_e_aprender.pdf). Acesso em: 13 de jun. 2023.

BIGOT, Margot. *Apuntes de Lingüística Antropológica*. Universidad Nacional de Rosario. 2010. Disponível em: <https://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/1367>. Acesso em; 16 de jun. 2023.

CERRON PALOMINO, Rodolfo. *Castelhano andino*. Aspectos sociolinguísticos, pedagógicos e gramaticais. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, 2003.

OLIVEIRA, Iara de. *Fonética e fonologia da língua espanhola*. Indaial: UNIASSELVI, 2018.

QUILIS, Antonio. *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos, 1993.

REGO, Lúcia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 10, n. 2, p. 199-217, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/QtYNd8sFbC8TRGzLMQWjktg/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 13 de jun. 2023.

SANTAMARIA, Viviane Laure; LEITÃO, Patrícia Barros; ASSENCIO-FERREIRA, Vicente José. A consciência fonológica no processo de alfabetização. *Rev CEFAC*, v. 6, n. 3, p. 237-41, São Paulo, jul-set, 2004. Disponível em: <https://abramofono.com.br/wp-content/uploads/2022/02/Artigo-1-15.pdf>. Acesso em: 13 de jun. 2023.

VIANA, Fernanda Leopoldina. As rimas e consciência fonológica. *Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos – Promovendo a competência leitora*. Lisboa: Centro de Formação Maria Borges de Medeiros, 2006. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11780/1/As%20rimas%20e%20a%20Conci%20aancia%20fonol%20c%20b3gica.pdf>. Acesso em: 13 de jun. 2023.

VICENTE, Alonso Zamora. Uma mirada al hablar madrileño. *ABC España*, 1961. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/38421161/Mirada-hablar-madrileno-Alonso-Zamora>. Acesso em: 12 de jun. 2023.

WOLF, Clara; JIMENEZ, E. A surdez do yeísmo porteño, uma mudança fonológica em curso. In: BARRENECHEA, A.M. (Org.). *Estudios Lingüísticos e Dialectológicos: Temas Hispánicos*. Paris: Hachette, 1979.

### Anexo único: Tábuas fonéticas.

Tábua do PB.

Articulação		Bilabial	Labiodental	Dental ou Alveolar	Alveopalatal	Palatal	Velar	Glotal
Maneira	Lugar							
Oclusiva	Desv	p		t			k	
	Voz	b		d			g	
Africada	Desv				tʃ			
	Voz				dʒ			
Fricativa	Desv		f	s	ʃ		X	h
	Voz		v	z	ʒ		ɣ	ɦ
Nasal	Voz	m		n		ɲ ɣ̃		
Tepe	Voz			r				
Vibrante	Voz			ɾ				
Retroflexa	Voz			ɻ				
Lateral	Voz			l ɭ		ʎ ɰ		

Fonte: <https://www.passeidireto.com/arquivo/1897484/tabela-fonetica>

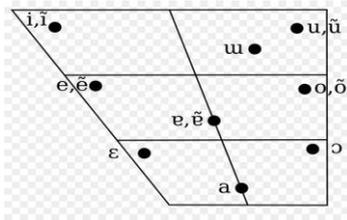
Tábua do ES.

MODO DE ARTICULACIÓN	PUNTO DE ARTICULACIÓN								
	Bilabial	Labio-dental	Inter-dental	Dental	Alveolar	Palatal	Velar	Bilabio-velar	Glotal
Oclusivo	p b			t d			k g		
Fricativo		f	θ		s		x		h
Africado					tʃ				
Aproximante	β		ð			j	ɣ	w	
Nasal	m				n	ɲ			
Lateral				l		ʎ			
Vibrante simple					r				
Vibrante múltiple					ʀ				

Consonantes en rojo son sonoras.

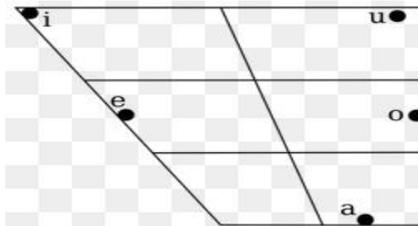
Fonte: <https://4.bp.blogspot.com/-YVlgXh4ag-4/VU7dyOz-AI/AAAAAAAAA0/uWXqY0AHbjo/s1600/Diapositiva3.GIF>.

Trapézio Vocálio do PB



Fonte: [https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.gratispng.com%2Fpng-x81vba%2F&psig=AOvVaw226gVnrqHa\\_cPft-HO9YVL&ust=1667674729648000&source=images&cd=vfe&ved=0CA0QjR-xqFwoTCLDx2dGalfsCFQAAAAAdAAAAABAO](https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.gratispng.com%2Fpng-x81vba%2F&psig=AOvVaw226gVnrqHa_cPft-HO9YVL&ust=1667674729648000&source=images&cd=vfe&ved=0CA0QjR-xqFwoTCLDx2dGalfsCFQAAAAAdAAAAABAO).

Trapézio Vocálico do ES



Fonte: <https://www.gratispng.com/baixar/fonologia.html>.

## A HIPEREDIÇÃO DA POESIA DE ALCINA DANTAS

*Pollianna dos Santos Ferreira Silva* (UFBA)

[polliannasantos@gmail.com](mailto:polliannasantos@gmail.com)

*Rosa Borges* (UFBA)

[rosaborges@ufba.br](mailto:rosaborges@ufba.br)

### RESUMO

Este artigo traz notícias sobre o desenvolvimento de uma hiperedição da poesia de Alcina Dantas (1892–1974). Tal poesia foi publicada nos periódicos *Folha do Norte*, *Folha da Feira*, *Gazeta do Povo*, *Vanguarda* e *O Itaberaba*. Dessa maneira, apresentamos a proposta de hiperedição que pretende potencialmente atender a leitores plurais, incluindo, assim, como um dos critérios para a prática editorial filológica, a acessibilidade. Nesse sentido, usamos como aporte teórico-metodológico os trabalhos de Shillingsburg (1993), Said (2007), Borges e Souza (2012), Borges (2020), Borges *et al.* (2021), Sacramento e Silva (2017), além das recomendações da *Web Content Accessibility Guidelines* (WCAG).

### Palavras-chave:

Hiperedição. Poesia. Alcina Dantas.

### ABSTRACT

This article aims to inform about the development of a hyperedition of poetry by Alcina Dantas (1892–1974). Her poetry was published in the newspapers *Folha do Norte*, *Folha da Feira*, *Gazeta do Povo*, *Vanguarda* and *O Itaberaba*. In this way, we present the hyperediting proposal that intends to serve plural readers, thus including, as one of the criteria for the philological editorial practice, accessibility. In this sense, we use as a theoretical-methodological contribution the works of Shillingsburg (1993), Borges (2020), Said (2007), Sacramento e Silva (2017), in addition to the recommendations of the *Web Content Accessibility Guidelines* (WCAG).

### Keywords:

Hyperedition. Poetry. Alcina Dantas.

## 1. Introdução

O humanismo, acredito firmemente, deve desenterrar os silêncios, o mundo da memória, de grupos itinerantes que mal sobrevivem, os lugares de exclusão e invisibilidade [...] (SAID, 2007, p. 84)

Retirar os textos poéticos de Alcina Dantas (1892–1974) do silêncio das páginas de jornais da primeira metade do século XX, arquivados

em instituições diversas, como o Museu Casa do Sertão (MCS)<sup>1</sup> e o Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHB)<sup>2</sup>, para dar a ler tais textos, editados em suporte eletrônico, os quais poderão ser acessados pela *Web* por qualquer pessoa, em qualquer espaço e com quaisquer dispositivos, é o nosso objetivo com a realização da hiperedição da poesia de Alcina Dantas.

Essa hiperedição nasce com a insatisfação de que boa parte do público leitor baiano (e brasileiro) ignora os textos poéticos dessa escritora, nascida em Itaberaba-BA e falecida em Feira de Santana-BA. Seus textos foram publicados nos periódicos do interior do estado da Bahia, como *Folha do Norte*<sup>3</sup>, *Folha da Feira*,<sup>4</sup> *Gazeta do Povo*<sup>5</sup>, *Vanguarda*<sup>6</sup> e *O Itaberaba*<sup>7</sup>, durante a primeira metade do século XX. Para mudar esse cenário, buscamos editar os poemas de Alcina Dantas e divulgá-los para leitores(as) plurais e diversos. Compreendemos que o(a) filólogo(a), enquanto humanista, no sentido empregado por Said (2007), a partir do seu labor, pode romper com silenciamentos, ao ler, interpretar e editar textos até então esquecidos.

Atentas ao preterimento pela crítica e história literária hegemônicas quanto à escrita de mulheres (MUZART, 1999, 2004; DUARTE, 2003; MUZART, 2009), sem perder de vista as transformações pelas quais a Filologia passou, ao fazer dialogar a Crítica Textual com a Bibliografia Textual/ Sociologia dos Textos e com a Crítica Genética, trazendo renovadas modalidades no exercício da prática filológica editorial, deslocamos o nosso olhar para uma Filologia que vai além das atividades de editar e de preservar textos do cânone literário ocidental. Entendemos o conceito de cânone, ressaltando que

---

<sup>1</sup> Museu pertencente à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em Feira de Santana-BA.

<sup>2</sup> Instituição localizada em Salvador-BA.

<sup>3</sup> Jornal fundado em 1909, por Tito Ruy Bacelar, um político de Feira de Santana.

<sup>4</sup> Periódico com inauguração em 1928, cujo proprietário era Martiniano Carneiro.

<sup>5</sup> Jornal cujos proprietários eram Osvaldo Galeão, Capitão José Máximo Jandiroba e Eduardo Fróes da Motta que foi inaugurado em 1959.

<sup>6</sup> Infelizmente, não foi possível descobrir mais informações sobre esse jornal.

<sup>7</sup> Roque Fagundes de Souza era o proprietário desse jornal, fundado em 1932. As atividades desse periódico se encerram em 1954.

[...] [n]as artes em geral e na literatura, que nos interessa mais de perto, cânon significa um perene e exemplar conjunto de obras – os clássicos, as obras-primas dos grandes mestres – um patrimônio da humanidade (e, hoje percebemos com mais clareza, esta ‘humanidade’ é muito fechada e resstrita) a ser preservado para as futuras gerações, cujo valor é indisputável (REIS, 1992, p. 70)

Destacamos que, com o labor filológico, podemos trazer textos que estão para além do cânone, como é o caso da literatura escrita por mulheres. Nesse viés, a crítica filológica é vista como

[...] uma tentativa de problematizar a tradição ocidental – etnocêntrica – e recepcionar todas as possibilidades de crítica humanista, fruto das rasuras e investidas dos movimentos feministas, negros, latino-americanos, asiáticos e de outras tradições culturais não-ocidentais (BORGES; SOUZA, 2012, p. 58)

Nesse sentido, a hiperedição da poesia de Alcina Dantas considera a perspectiva da teoria social da edição, que leva em conta todos(as) os(as) agentes que fizeram parte dos processos de criação, circulação, publicação e recepção de sua obra, como os proprietários dos jornais mencionados, os(as) leitores(as) que recepcionaram a sua obra, pertencentes à crítica literária ou não, as personalidades e lugares homenageados que constam nas dedicatórias de seus poemas, entre outros. Dessa maneira, compreendemos a Filologia

[...] como um feixe de práticas de leitura, interpretação e edição que, a um só tempo, consideram como objeto, de modo indissociável, língua, texto e cultura. Tem por objetivo a compreensão e estudo dos processos (i) de produção das práticas de cultura escrita; (ii) de transmissão histórica dos textos; (iii) de circulação social do texto, (iv) recepção e reconfigurações que uma dada época constrói para o texto (McKENZIE, 2005). Como nenhuma dessas perspectivas pode ser pensada sem considerar a implicação dos sujeitos envolvidos com tais tarefas, a Crítica Textual considera, ainda, os processos de “mediação editorial” (CHARTIER, 2002b) de todos os atores envolvidos com o processo de produção, leitura, impressão e circulação [...]. (BORGES; SOUZA, 2012, p. 21)

Ante o exposto, importa ressaltar ainda que essa hiperedição faz parte de um trabalho de doutorado em curso. A partir de uma pesquisa de fontes primárias, no trabalho filológico, por meio da *recensio*, reunimos os documentos relativos à produção poética de Alcina Dantas (tradição direta) e indireta (documentação paratextual)) que serão apresentados na hiperedição aqui proposta. Os documentos relacionados à sua poesia e à vida da autora constituem o dossiê, isto é,

[...] o *corpus* de pesquisa construído pelo filólogo-editor, a partir da *recensio* das fontes provenientes de diferentes acervos. Nele, serão incluídos os

documentos relacionados pelo editor para representar a gênese textual e/ou as redes de sociabilidades constituídas no processo de transmissão e nos contextos de circulação e recepção dos textos. (BORGES, 2021, p. 20)

Na hiperedição, a partir do uso de hiperlinks, será possível relacionar tais documentos com os textos críticos, concretizando, dessa maneira, “[a] construção de múltiplas relações entre os diversos documentos reunidos pelo filólogo, sob a forma de dossiê (...)” (ALMEIDA; MOTA, 2021, p. 114), dando a ver os processos de produção, circulação e transmissão dos textos da escritora.

Neste artigo, informaremos sobre o desenvolvimento dessa hiperedição. Em primeiro lugar, buscamos mostrar como a massa documental que integra o Acervo Alcina Dantas foi organizada. Em seguida, trazemos os critérios gerais e específicos para a edição dos poemas de Alcina Dantas. Por fim, indicamos as considerações finais.

## **2. A elaboração do Acervo Alcina Dantas (AAD)**

A leitura filológica é, portanto, uma ética, um modo de participação ativa e deliberada na esfera mundana textual, política, cultural, que situa necessariamente o crítico em relação às circunstâncias de produção de suas intervenções e o coloca em um campo aberto em que não há estabilidade previamente constituída para o empreendimento interpretativo. (SACRAMENTO; SANTOS, 2017, p. 135)

O Acervo Alcina Dantas (AAD) configura-se como um espaço para a circulação dos textos poéticos de Alcina Dantas ligados, por sua vez, aos documentos sobre a autora. Enquanto filólogas que exercem uma participação ativa e deliberada na esfera textual, política e cultural, em concordância com as palavras de Sacramento e Santos (2017), comprometemo-nos em dar a ler textos de uma escritora, ainda pouco conhecida, para leitores(as) plurais e diversos.

A partir da *recensio*, localizamos até o momento 85 poemas, além de documentos, como uma certidão de inteiro teor, com dados de nascimento da autora, e fotografias dela. Realizamos entrevistas com ex-alunos participantes de um programa de rádio, dirigido por ela, denominado de “Brasil de amanhã” pertencente à Rádio Cultura ZYN.24<sup>8</sup>, de Feira de Santana-BA. Tivemos ainda acesso a cinco cadernos da escritora, nos quais

---

<sup>8</sup> Rádio fundada em 1950 por políticos e personalidades de Feira de Santana, a saber, Eduardo Fróes da Motta, Almáchio Boaventura e Oscar Marques.

ela arquivou não só seus poemas e demais textos literários, como também os de demais poetas conterrâneos à época. Ademais, ela escreveu neles canções, peças de teatro, poemas, entre outros textos.

Organizamos esse material de acordo com a metodologia desenvolvida pelo Grupo de Edição e Estudo de Textos (GEET) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), levando em conta o trabalho de Borges (2020), além do *Manual de organização de acervos literários*, de Bordini (2016 [1994]). Assim, a metodologia seguida pelo GEET diz respeito a: 1) preparação dos dossiês, com a produção de fac-símiles por meio da digitalização dos documentos. Na presente pesquisa, utilizamos o aplicativo *CamScanner*. 2) descrição física (de testemunhos e demais documentos). 3) transcrição dos textos em seus testemunhos. 4) interpretação a partir da crítica filológica para, enfim, produzir a(s) edição ou edições dos textos selecionados.

Diante desse panorama, os documentos foram organizados, conforme quadro de arranjo estabelecido para tal fim, em classes<sup>10</sup> (identificadas por números arábicos, **01**, **02**, **03**, etc.) e subclasses (indicadas por letras do alfabeto, **a**, **b**, **c**, e assim sucessivamente), a saber: *01 Produção intelectual* que contempla, por sua vez, as subclasses *01a – Poesia; 01b – Conto; 01c – Ensaio; 01d – Peças teatrais; 01e – Canções; 01f – Discursos; 01g – Manifesto*. Em *02 Documentos audiovisuais e digitais*, estão as subclasses *02a – Fotos da autora; 02b – Gravação de entrevistas relacionadas com a autora; 03 Esboços e Notas; 04 Memorabilia*, com as subdivisões *04a – Documentos diversos relacionados com a autora; 04b – Homenagem in memoriam*. Por fim, as classes *05 Recepção da obra*, contemplando *05a – Crítica acadêmica universitária; 05b – Crítica da Academia Feirense de Letras e Artes; 05c – Memorial e demais estudos biográficos sobre a autora; 05d – Poeta*, e a classe *06 Vida*, com a *06a – certidão de inteiro teor*, expedido pelo Cartório de Registro Civil das Pessoas Naturais (RCPN) de Itaberaba-BA.

Em síntese, na hiperedição, disponibilizaremos um inventário elencando todos os documentos reunidos. Para elaborar o código de arquivamento de cada um deles, usamos os seguintes critérios: a sigla do acervo (AAD); o título do texto e/ou do documento (FBC, A Formiga, a Borboleta

---

<sup>9</sup> Trata-se de um aplicativo que permite os usuários digitalizarem documentos usando uma câmera de celular e compartilhá-los em *Joint Photography Experts Group (JPEG)* ou *Portable Document Format (PDF)*.

<sup>10</sup> Seguimos a nomenclatura desenvolvida por Bordini (2016 [1994]).

e o Colibri<sup>11</sup>), a classe (01, Produção intelectual) e a subclasse (a, Poesia), e os dois últimos dígitos do ano de publicação (29, 1929), o título do periódico (I, O Itaberaba) e/ou documento (se houver) e a instituição em que se encontra o texto e/ou documento (MCS, Museu Casa do Sertão).

Na seção subsequente, descreveremos os principais resultados parciais da presente pesquisa de doutorado, indicando os critérios adotados para a hiperedição.

### **3. Os critérios adotados para a hiperedição**

Nesta seção, trazemos o aporte teórico-metodológico utilizado para o desenvolvimento da hiperedição, seguindo os princípios editoriais estabelecidos por Shillingsburg (1993), acrescentando-lhes a acessibilidade. Dessa maneira, relatamos os primeiros resultados que obtivemos até então.

Compreendemos a hiperedição como um tipo editorial que usa o suporte eletrônico, relacionando, em um mesmo ambiente, imagens, textos editados, notas e aparato, recorrendo, para tanto, a *hyperlinks*. Nesse ambiente, abrigam-se edições fac-similares, críticas, interpretativas, entre outras. Nesse sentido, tal edição eletrônica diferencia-se daquela realizada em suporte papel, conforme observa McGann (1995), pois

[...] [t]he electronic environment of hyperEditing frees one to a considerable extent from these codex-based limits. Indeed, computerization for the first time releases the logical categories of traditional critical editing to function at more optimal levels. But “editing” text through word processors is not, in the view being taken here, “HyperEditing” because word processing engines are structured only for expressive purposes. [...] To function in a “hyper” mode, an editing project must use computerization as a means to secure freedom from the analytic limits of hardcopy text (McGann, 1995, p. 2)<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Poema de Alcina Dantas publicado em *O Itaberaba*, em 11 de maio de 1929.

<sup>12</sup> “O ambiente eletrônico da hiperedição liberta consideravelmente dos limites baseados em códices. De fato, a informatização pela primeira vez libera as categorias lógicas da edição crítica tradicional para funcionar em níveis mais otimizados. Mas “editar” texto por meio de processadores de texto não é, na visão aqui adotada, “hiperedição” porque os mecanismos de processamento de texto são estruturados apenas para propósitos expressivos. [...] Para funcionar em um modo “hiper”, um projeto de edição deve usar a informatização como um meio de garantir a liberdade dos limites analíticos do texto impresso (McGANN, 1995, p. 2, tradução nossa).

Para implementar esse espaço hipermediático, em concordância com McGann (1995), estabelecemos critérios gerais e específicos para a hiperedição. Inicialmente, notamos que boa parte dos textos poéticos são de tradição monotestemunhal, e, diante dessa constatação, decidimos realizar edições interpretativas. Quanto aos poemas de tradição politemunhal, serão realizadas edições críticas. Faremos ainda a edição fac-similar de todos os poemas. Todas essas edições integrarão a hiperedição.

Na edição dos textos, foram adotados os seguintes critérios:

a) atualizar a ortografia e a acentuação das palavras, conforme as normas vigentes;

b) intervir na concordância, quando julgarmos necessário, apresentando a intervenção em itálico no texto crítico;

c) manter a pontuação de acordo com o que se apresenta no testemunho, fazendo intervenção apenas quando justificável, registrando no aparato as informações de forma abreviada, por exemplo, sem acento (s.a.), sem ponto (s.p.), sem vírgula (s.v.);

d) registrar no aparato os casos de leitura conjecturada com o símbolo /\*/ e o que não se pode ler por dano no suporte o símbolo †;

e) registrar as intervenções da filóloga-editora no aparato, em fonte tamanho 10, em itálico;

f) uniformizar o título do poema em caixa alta, negrito e centralizado;

g) uniformizar o nome da escritora em caixa alta;

h) colocar a dedicatória em fonte tamanho 10, itálico e espaço simples;

i) respeitar o seccionamento do texto de base, numerando os versos de 5 em 5 à margem esquerda;

j) manter a data ao final do poema, por situar a produção desta escritora.

Com relação aos critérios específicos para a hiperedição, devemos considerar:

a) para a edição fac-similar:

– disponibilizar a edição fac-similada para todos os testemunhos. Na presente hiperedição, tal fac-símile será disponibilizado na aba “Fac-símile”, ao lado do texto crítico.

– expor os fac-símiles para a visualização em formato de *Portable Document Format* (PDF);

b) para as edições interpretativa e crítica hiperfídiás:

– apresentar as descrições de cada testemunho por meio de caixa de seleção;

– indicar os *hiperlinks* em cor vermelha e sublinhado, para notas e comentários sobre a construção e história do texto. Ao clicar sobre a palavra destacada, será aberta uma caixa flutuante com as informações indicadas.

Para realizar essa hiperedição, tomamos em conta os princípios editoriais propostos por Shillingsburg (1993) voltados para o desenvolvimento de edições em suporte eletrônico. Esses princípios consideram tanto os aspectos da estrutura da edição nesse tipo de suporte quanto os modos de ler os textos editados. São eles: *usability* (usabilidade), *transportability* (transportabilidade), *expandability* (expansividade), *design and storage specifications* (*design* e especificação de armazenamento), *integrity* (integridade), *user-friendly* (acesso intuitivo e fácil).

A usabilidade diz respeito a tornar a hiperedição de Alcina Dantas compatível com qualquer *software* ou sistema operacional. Quanto à transportabilidade, tal edição eletrônica poderá ser acessada em qualquer dispositivo, como computadores, *tablets*, *notebook* e *smartphones*. Para esse último, avisaremos ao(à) leitores(as) para girar a tela dos celulares no modo horizontal, de maneira a visualizar melhor o texto crítico.

A expansividade refere-se à capacidade da hiperedição ser atualizável e expansiva. Nesse sentido, optamos por editar os textos diretamente pelo *Java Script Object Notation* (JSON)<sup>13</sup>. Assim, na aba intitulada de “Formulário<sup>14</sup>” visamos a uma automatização da transcrição dos

---

<sup>13</sup> O JSON é um formato de dados independente da linguagem de programação.

<sup>14</sup> Trata-se de uma ficha padronizada na qual se registram os dados nos espaços a eles destinados.

textos e de sua edição usando o JSON, o que facilitará tanto para futuras atualizações quanto para possíveis contribuições de outros(as) filólogos(as) interessados(as) em colaborar com o AAD.

O princípio de *design* e especificação de armazenamento, como o nome sugere, concerne ao planejamento do *design* e da especificação do armazenamento dos documentos arquivados, levando em conta aspectos como multimídia, interatividade, participação do(a) usuário(a), constituição de *links* e contextualização. Para o *design* da interface da hipertexto, recorreremos a um *template* do site *HTML5UP*<sup>15</sup>. Na tela principal, trazemos um texto informativo sobre a vida e obra da autora (Cf. Figura 1):

Figura 1: *Print* da interface do AAD.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Estão em fase de desenvolvimento as abas relativas à apresentação do acervo, e de consulta. Criaremos ainda uma aba referente a Edições, com os critérios de edição e de apresentação. Tal aba será, através de um *hiperlink*, ligada à outra, intitulada de *A obra*, onde estarão os textos críticos.

Pensamos a interatividade para potencialmente contemplar as pessoas com deficiência, acrescentando ao princípio de Shillinsburg

<sup>15</sup> Ver o site <https://html5up.net/>.

(1993) a acessibilidade, tendo em vista as recomendações da WCAG<sup>16</sup>. Para tanto, lançamos mão de ferramentas de *players* de áudio e de vídeo. Estimamos, dessa maneira, atingir leitores(as) com deficiência visual, auditiva, entre outros. Ademais, disponibilizaremos edições em suporte papel em *Portable Document Format* (PDF) para que seja possível a leitura dos textos e o armazenamento próprio do(a) usuário(a).

Quanto ao princípio de integridade, criaremos um sistema de *backup*, pois, ainda que os arquivos porventura se danifiquem, existirão cópias que restaurem os dados. Além disso, o armazenamento desses arquivos será feito com o JSON. Por fim, tem-se o princípio de *user-friendly*, a partir da criação de legendas e de guias para navegar pela hipertexto, com a finalidade de tornar as informações acessíveis para todos(as) os(as) leitores(as).

Haverá uma barra com *players* de áudio com a leitura do poema e do aparato crítico, disponibilizada acima do texto crítico. A partir de botões com ícones, o(a) leitor(a) com deficiência visual poderá ter acesso à leitura dos poemas de Alcina Dantas e do aparato, ativando programas de leitores de tela<sup>17</sup>. Assim, tais ícones sinalizarão como iniciar, voltar ou avançar o áudio da leitura do poema e/ou do aparato, sendo possível ainda alternar a ordem, seja para ouvir primeiro o aparato, seja para ouvir primeiramente a leitura do texto (Cf. Figura 2):

Figura 2: *Print* dos *players* de áudio com a leitura do poema e do aparato crítico.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Além disso, ao clicar no botão “A+”, aumenta-se ou diminui-se a fonte do texto crítico. Ao lado desse último botão, por fim, pode-se visualizar uma tradução do poema em Libras apertando o símbolo

---

<sup>16</sup> Como a hipertexto está em desenvolvimento, ainda serão implementadas outras recomendações.

<sup>17</sup> O(a) usuário(a) será informado(a) sobre quais os programas são compatíveis com a hipertexto.

“Acessível em Libras <sup>18</sup>” em uma caixa flutuante, ao lado do texto crítico (Cf. Figura 3):

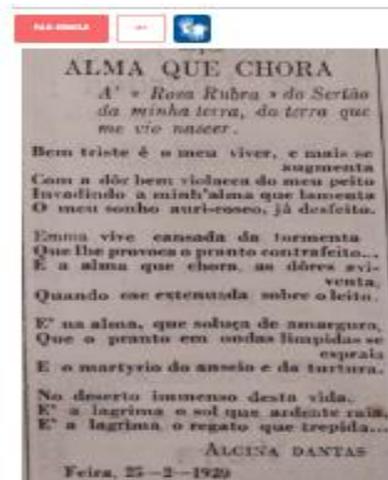
Figura 3: *Print* do botão “A+” e do símbolo de Acessível em Libras.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao lado do botão “A+”, vemos o “Fac-símile”. Ao interagir com esse botão, o(a) usuário(a) terá acesso ao fac-símile do testemunho (Cf. Figura 4):

Figura 4: *Print* da edição fac-similar do poema Alma que chora<sup>19</sup>.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

<sup>18</sup> Este símbolo foi desenvolvido pelo “[...] Centro de Comunicação (Cedecom) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), órgão responsável pela produção e divulgação de informações a respeito da instituição. Idealizado em 2012 pelo Núcleo de Comunicação e Acessibilidades (NCA) do Cedecom – na época denominado Núcleo de Comunicação Bilíngue: Libras e Português, o símbolo objetiva suprir a carência de um ícone que identifique, visualmente, os conteúdos e serviços disponíveis na Língua Brasileira de Sinais (Libras).” (UFMG, 2013, p. 1).

<sup>19</sup> Poema de Alcina Dantas publicado no jornal O Itaberaba em 23 de março de 1929.

Com base nos critérios sinalizados, apresentamos a seguir a edição interpretativa do poema “Alma que chora” (Cf. Figura 5):

Figura 5: Texto crítico de “Alma que chora”

**ALMA QUE CHORA**

À “Rosa Rubra” do Sertão  
da minha terra, da terra que  
me viu nascer.

Bem triste é o meu viver, e mais se umenta  
Com a bem dor violácea do meu peito  
Invadindo a minh’alma que lamenta  
O meu sonho auri-róseo, já desfeito.

5 Emma vive cansada da tormenta  
Que lhe provoca o pranto contrafeito...  
E a alma que chora, as dores aviventa  
Quando cai extenuada sobre o leito.

É na alma, que soluça de amargura.

10 Que o pranto em ondas límpidas se espraia  
E o martírio do anseio e da tortura.

No deserto imenso desta vida,  
É a lágrima o sol que ardente raia,  
É a lágrima o regato que trepida...

ALCINA DANTAS

Feira 25-2-1929

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em suma, buscaremos editar todos os 85 poemas de Alcina Dantas tendo em vista tais critérios, engajando-nos, enquanto humanistas “(...) que deve[m] desenterrar os silêncios” (SAID, 2007, p.84), com a finalidade de, assim, oportunizar a leitura de seus textos para leitores(as) diversos e plurais. A partir de um posicionamento ético e feminista que implica uma ação “(...) deliberada na esfera mundana textual, política, cultural (...)” (SACRAMENTO; SANTOS, 2017, p. 135), esperamos que os poemas da autora circulem para todos(as) interessados(as) na literatura produzida por uma mulher, na primeira metade do século XX, sejam pessoas com deficiência ou não.

#### 4. Considerações finais

Este texto trouxe algumas informações a respeito do desenvolvimento da hiperedição da poesia de Alcina Dantas. Assim, compreendemos o fazer filológico como um lugar de desestabilização do cânone literário, ao editarmos os textos de uma autora pouco conhecida no cenário baiano e, por conseguinte, brasileiro.

Nesse sentido, apresentamos o que tem sido feito no âmbito da pesquisa de doutorado, indicando como os testemunhos e documentos relativos à escritora e à sua obra estão sendo organizados. Por fim, assinalamos os critérios de edição gerais e específicos que serão adotados, destacando, em linhas gerais, os resultados parciais da pesquisa. Dessa maneira, salientamos que editar e divulgar os textos poéticos desta escritora, em relação com a documentação paratextual, é posicionar-se de maneira ética e política enquanto filólogas cientes da importância de se debruçar sobre autoras que foram relegadas a lugares de exclusão e de invisibilidade.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Isabela; MOTA, Mabel Meira. Hiperedições: a práxis editorial e as tecnologias digitais. In: BORGES, Rosa *et al.* *Edição do texto teatral na contemporaneidade: metodologias e críticas*. Salvador: Memória e Arte, 2021.p. 111-38. Disponível em: [https://www.Memoriaarte.com.br/\\_files/ugd/d9b288\\_b5e2af4f7f994f67b5f050097921520d.pdf](https://www.Memoriaarte.com.br/_files/ugd/d9b288_b5e2af4f7f994f67b5f050097921520d.pdf). Acesso em: 01 jan. 2023.

BORDINI, Maria Glória. Manual de organização de acervos literários. *Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS*, v. 1, 1994. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/309698565/Manual-de-Organizacao-de-Acervos-Literarios>. Acesso em: 21 nov. 2019.

BORGES, Rosa; SOUZA, Arivaldo Sacramento de. *Edição de texto e Crítica Filológica*. Salvador: Quarteto, 2012.

\_\_\_\_\_. Uma metodologia para a edição de textos do século XX. *Philologus*, v. 26, n. 76, p. 788-806, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/457/490>. Acesso em: 22 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. A edição de textos: crítica filológica e práticas editoriais. In BORGES, Rosa *et al.* *Edição do texto teatral na contemporaneidade: metodologias e críticas*. Salvador: Memória e Arte, 2021, p. 13-50. Disponível

em: [https://www.memoriaarte.com.br/\\_files/ugd/d9b288\\_b5e2af4f7f994f67b5f050097921520d.pdf](https://www.memoriaarte.com.br/_files/ugd/d9b288_b5e2af4f7f994f67b5f050097921520d.pdf). Acesso em: 01 jan. 2023.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. *Estudos Avançados*, v. 17, n. 49, p. 151-72, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/6fB3CFy89Kx6wLpwCwKnqfS/?lang=pt>. Acesso em 05 jan. 2023.

MUZART, Zahidé (Org.). *Escritoras brasileiras do século XIX*: antologia. Florianópolis: Mulheres; Santa Cruz do Sul; EDUNISC, 1999.

MUZART, Zahidé (Org.). *Escritoras brasileiras do século XIX*: antologia. Florianópolis: Mulheres; Santa Cruz do Sul; EDUNISC, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Escritoras brasileiras do século XIX*: antologia. Florianópolis: Mulheres, 2009.

SAID, Edward. O regresso à Filologia. *Humanismo e crítica democrática*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. *Ebook*.

SACRAMENTO, Arivaldo; SANTOS, Lucas de Jesus. A Filologia como ética de leitura. *Revista da ABRALIN*, v. 16, n. 2, p. 130-168, 2017. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/466>. Acesso em: 01 jan. 2023.

**“EMÍLIA NO PAÍS DA GRAMÁTICA”: REVISITANDO  
MONTEIRO LOBATO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Felipe de Andrade Constancio* (UERJ)

[felipe.letras.ac@gmail.com](mailto:felipe.letras.ac@gmail.com)

*Diogo Wosny dos Santos* (FAVENI)

[matwosny@gmail.com](mailto:matwosny@gmail.com)

**RESUMO**

A obra de Monteiro Lobato é constantemente revisitada, seja para atestar peculiaridades literárias, seja para explorar o contexto social brasileiro de início do século XX. Na contramão desses estudos, neste trabalho, é revisitada a obra “Emília no país da gramática”, em que Lobato (1988) oferece contribuições relevantes aos estudos gramaticais em território especificamente pedagógico, a saber: nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A discussão propiciada pela releitura dessa obra do domínio infantil lobatiano perpassa não só o âmbito do avanço das investigações linguísticas que a obra trouxe à esfera pedagógica, mas também a possibilidade de um trabalho eficaz com a gramática do português, compreendida em território lúdico-afetivo, uma vez que “Emília no país da gramática” retira, ou pelo menos busca retirar, o ensino de gramática de uma tradição pouco relacionada ao aprendizado afetivo/efetivo da língua. O método utilizado para tratar esse universo lúdico no ensino de gramática restringe-se, neste trabalho, ao percurso qualitativo (o livro infantil é explorado por meio de suas peculiaridades enquanto obra circunscrita ao século XX e, possivelmente, como obra cujas contribuições são atemporais e sugestivas em relação ao ensino de gramática atualmente). Os resultados que o trabalho traz oportunizam debates da seguinte natureza: a) Monteiro Lobato lançou luz sobre o ensino da gramática no Brasil; b) “Emília no país da gramática” traz consistentes contribuições ao trabalho com gramática em sala de aula.

**Palavras-chave:**

**Gramática. Ensino Fundamental. Monteiro Lobato.**

**ABSTRACT**

Monteiro Lobato's work is constantly revisited, whether to attest to literary peculiarities or to explore the Brazilian social context of the early 20<sup>th</sup> century. In the opposite direction of these studies, this work revisits the work “Emília no país da gramática”, in which Lobato (1988) offers relevant contributions to grammatical studies in a specifically pedagogical territory, namely: in the early years of Elementary School. The discussion provided by the re-reading of this work from the Lobatian infantile domain permeates not only the scope of the advancement of linguistic investigations that the work brought to the pedagogical sphere, but also the possibility of an effective work with Portuguese grammar, understood in a ludic-affective territory, since Emília in the country of grammar removes, or at least seeks to remove, the teaching of grammar from a tradition little related to the affective/effective learning of the language. The method used to deal with this ludic universe in grammar teaching is restricted, in this work, to the qualitative path (the children's book is explored through its peculiarities as a work

limited to the 20<sup>th</sup> century and, possibly, as a work whose contributions are timeless and suggestive in relation to the teaching of grammar today). The results that the work brings provide opportunities for debates of the following nature: a) Monteiro Lobato shed light on the teaching of grammar in Brazil; b) Emília in the country of grammar makes consistent contributions to work with grammar in the classroom.

**Keywords:**

Grammar. Elementary School. Monteiro Lobato.

## **1. Introdução**

É sempre um prazer revisitar a obra de Monteiro Lobato. Sua obra infantil contempla textos que sempre são lembrados no imaginário infanto-juvenil e que formaram muitas gerações ao longo de todo o século XX. Neste cenário, trata-se de textos sempre são revisitados para extrair do autor contribuições relevantes ao ensino e ao imaginário social.

Lajolo (2006, p. 65) afirma que “a literatura infantil foi, pois, um gênero a que Monteiro Lobato dedicou-se ao longo de toda a vida”. Alguns dos livros publicados, neste gênero, são bastante conhecidos, pelo fato de ganharem adaptação para a televisão e pelo fato de serem sucessivamente reeditados ao longo das décadas do século XX e início do XXI.

O livro “Emília no país da gramática” (LOBATO, 1988) pode ser rotulado como uma dessas obras voltadas para o público infantil, em que são encontradas contribuições do autor paulista ao ensino de Língua portuguesa. A sua publicação em 1934 revela um avanço em termos de tratamento das questões gramaticais que vigoravam na época, o que circunscreve esse texto no âmbito da discussão em torno de uma gramática minimamente coerente para ser aplicada no Ensino Fundamental I.

Neste trabalho, recorre-se a essa obra específica do universo infanto-juvenil lobatiano para responder à indagação: quais as contribuições da obra Emília no país da gramática à abordagem dos estudos linguístico-gramaticais no Ensino Fundamental I? O investimento no tratamento deste livro, em específico, está atrelado à pesquisa de cunho qualitativo, em que são trazidos à discussão referenciais teóricos para o tratamento do texto, além da própria análise do livro em tela.

O tópico de desenvolvimento, a seguir, está organizado em torno de três eixos. No eixo 2.1, são apresentadas as contribuições dessa obra específica ao caso da morfologia da língua portuguesa. Como se verá, Monteiro Lobato (1988) tece considerações importantes a respeito das

classes gramaticais do português, sem perder de vista o aspecto lúdico do passeio por entre as classes de palavras.

Em seguida, no tópico 2.2, encontra-se a discussão acerca da manifestação da sintaxe (parte da gramática que trata do arranjo de frases e de orações) na obra em tela. A abordagem do autor, nessa parte da obra, é bastante didática de modo que os conteúdos da sintaxe são repassados de maneira despreziosa, já que as categorias da língua são repensadas por intermédio de sua eficácia na comunicação, sobretudo, na esfera infantil.

Por fim, no tópico 2.3, permite-se ao leitor perpassar o breve capítulo lobatiano acerca da ortografia da língua portuguesa. Por meio de lições também lúdicas, são mencionadas lições ortográficas às crianças, de modo a conferir ao texto maior suavidade em termos de configuração de regras gramaticais. O texto, em linhas gerais, é preocupado com as lições gramaticais que são oferecidas ao público infantil.

Conforme sugere Resende (2014, p. 26), “Monteiro Lobato, crítico de arte, escritor, editor arrojado, intelectual envolvido com as questões fundamentais do país (...)” mostra-se, já no início do século XX, preocupado com as questões nacionalistas. “Emília no país da gramática” é, portanto, uma obra atemporal, uma vez que inaugura, no Brasil, a discussão a respeito do ensino de gramática para crianças.

## **2. Revisitando a obra**

Além dos brinquedos comuns da primeira infância, os livros mostram-se, na perspectiva lobatiana, essenciais à alfabetização e ao letramento. Sob essa ótica, o autor acreditava que, por meio do texto literário para crianças, era possível vislumbrar um país sem analfabetismo, em que todos os brinquedos/as brincadeiras infantis assumiam extrema relevância para fazer o Brasil progredir, inclusive com o uso do livro em casa e nas escolas.

Este cenário de propagação de brinquedos e de livros pode ser compreendido da seguinte forma:

Neste resgate do mundo dos jogos infantis encontramos outra via de acesso às convergências e divergências das várias “construções de infância vigentes na época, a propósito da qual Gilberto Freyre relata a convergência ao registrar, por exemplo, que os brinquedos das crianças deste período foram “quase os mesmos, do Norte ao Sul do país”. (BIGNOTTO, 1999, p. 26)

O livro “Emília no país da gramática” (1988) pode ser compreendido com um “brinquedo” lúdico na medida em que foi utilizado à época como um importante instrumento de alfabetização das gerações da década de 1930 em diante. A seguir, exploram-se as partes essenciais desse livro para a compreensão maior da importância da obra infantil de Monteiro Lobato para a formação de crianças no Brasil (sobretudo, no que diz respeito ao Ensino Fundamental I).

### **2.1. Emília no país da morfologia**

*Emília no país da gramática* inicia-se com as lições de Dona Benta, a avó que está sempre preocupada com a educação dos netos. O mote para o tratamento da gramática, no livro, é iniciado pelas dúvidas de Pedrinho, que precisa estudar lições gramaticais para a escola.

O universo fantasioso da obra lobatiana permite que as crianças do Sítio façam uma viagem pelo “país da gramática” (Cf. LOBATO, 1988), aqui entendido como a oportunidade de um passeio empreendido pelas crianças, cujas dúvidas não foram sanadas pela inteligência de Dona Benta.

Além de lidar no início do livro com os sons das palavras, Lobato (1988) diferencia cada classe gramatical das palavras. Assim o autor refere-se aos substantivos:

Sem eles seria impossível haver linguagem, porque os Substantivos é que dão nome a todos os seres vivos e a todas as coisas. Por isso se chamam Substantivos, como quem diz que indicam a substância de tudo. Mas reparem que há uns orgulhosos e outros mais humildes. (LOBATO, 1988, p. 28)

O livro, como se pode perceber ao longo da leitura, é orientado pelas perguntas da Emília (e das outras crianças), que, em seguida, são respondidas pelo Rinoceronte, considerado, na narrativa, como o guia sábio pelo país da gramática. Além das famosas regras gramaticais, é possível notar o tom didático conforme as lições são passadas às crianças, cujo interesse só aumenta no decorrer do texto.

É interessante notar, ainda, que, nesta parte da obra, os conteúdos/lições de gramática são tratados por meio de seções didaticamente pensadas por Lobato (1988), como “Em pleno mar dos substantivos”, “na casa dos pronomes” etc. No capítulo “No acampamento dos verbos”, assim é tratada esta categoria gramatical:

– Agora iremos visitar o Campo de Marte onde vivem acampados os Verbos, uma espécie muito curiosa de palavras. Depois dos Substantivos são os Verbos as palavras mais importantes da língua. Só com um Nome e um Verbo já podem os homens exprimir uma ideia. Eles formam a classe militar da cidade. (LOBATO, 1988, p. 56)

O livro tem, portanto, mais de cem páginas dedicadas à análise morfológica. A narrativa lobatiana é fluida e permite ao leitor transitar pelos capítulos de morfologia de modo não linear (o leitor pode consultar os capítulos como quem consulta uma gramática). Talvez esteja atrelada a este fato a leitura da obra: trata-se de uma pequena gramática, compilada para leitores inexperientes.

O avanço empreendido por Lobato (1988) liga-se, de fato, à noção de que, mesmo antes de haver uma Nomenclatura Gramatical Brasileira, aprovada em 1959, o autor já havia tratado das lições gramaticais para crianças. Esse pioneirismo da obra infantil do autor só atesta as preocupações com questões atreladas ao âmbito dos aspectos linguísticos em território nacional.

Sem sombra de dúvida, a abordagem dos aspectos morfológicos da língua portuguesa, na obra em tela, trouxe muitas contribuições ao cenário do ensino de gramática no Brasil, a saber: permitiu um melhor tratamento de lições menos obscuras no âmbito da morfologia; ensejou outros estudos, de cunho científico, para uma melhor abordagem dos aspectos gramaticais das palavras da língua.

A noção de “passeio”, tão bem empregada pelo autor, confere ao texto um recurso didático bem explorado – a organização dos conteúdos morfológicos em sequência. De fato, a sequenciação dos conteúdos permite aos alunos (e também aos professores) uma melhor compreensão de conteúdos que são basilares para o entendimento de conteúdos que são complexos. Primeiramente, o autor trata de classes gramaticais como a dos nomes e, depois, trata da classe dos verbos (muito mais complexos para o entendimento de crianças, sobretudo as do Ensino Fundamental I).

## ***2.2. Emília no país da sintaxe***

A segunda “cidade” visitada pelas crianças do Sítio é a da Sintaxe. Monteiro Lobato (1988, p. 121) propicia um diálogo oportuno das crianças com a Sintaxe, entendida aqui como a parte da gramática que lida com o arranjo das frases e das orações:

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

- Quem será aquela grande dama? – indagou Narizinho.
- Oh, é a Senhora Sintaxe, a dona de tudo isto por aqui. Quem governa e dirige a “concordância” das palavras nas frases é sempre ela. Uma senhora exigentíssima. (LOBATO, 1988, p. 121)

O nível de complexidade no tratamento das unidades da língua é acentuado nesta seção do livro “Emília no país da gramática”. Como na maioria das gramáticas tradicionais, após a abordagem da morfologia sucede-se o tratamento das questões relacionadas à sintaxe da língua. O autor reconhece, desse modo, que a sintaxe é propriamente um território mais complexo e, por isso, investe mais nos recursos didáticos para lidar com os aspectos sintáticos.

A oração é tratada por meio de exemplos que se valem dos próprios personagens do Sítio. Lobato (1988) investe em frases curtas e, ao mesmo tempo, elucidativas para segmentar noções como sujeito e predicado. Assim como nas seções dedicadas à morfologia, a obra permite um “passeio” detalhado acerca dos termos do âmbito da sintaxe.

Os exemplos são bem explorados e permitem que o texto voltado para o público infantil não seja carregado de pedantismo e de uma linguagem mais hermética, como sugerem as lições gramaticais de textos mais antigos. De modo geral, os exemplos são captados nesses passeios e ensinam muitas discussões e dúvidas das crianças no livro.

Acerca do sujeito e do predicado assim pontua Lobato (1988) na parte destinada ao tratamento dos termos essenciais:

- Passou um grupo que formava esta frase: O VISCONDE RAPTOU UM DITONGUINHO. Quindim explicou:
- Esta frase é uma Oração que leva na frente o chefe da família, ou o Sujeito; depois dele vem um Predicado. (LOBATO, 1988, p. 118)

A obra, além de fornecer a classificação adequada das categorias da gramática, permite ao leitor entender o arranjo das frases em português. Lobato (1988) investe na organização das palavras para passar a grande lição sintática: sem organização, as palavras não podem ser arranjadas em frases, o que dificulta o processo de comunicação na/pela língua.

O texto das lições segue uma lógica antiga (vinculada aos antigos gregos) de que a combinação das palavras atende a princípios lógicos, isto é, voltados para a organização coerente das palavras em cadeias frasais. Por meio dessa lição, o autor constrói uma narrativa em que é possível a apreensão de conteúdos complexos por intermédio de noções palpáveis (bastante didáticas).

Vale lembrar que, no livro, há, ainda, menção às noções de estilística por meio de conteúdos básicos sobre as figuras de linguagem. Embora haja essa menção a um conteúdo de difícil acesso (muitos estudantes têm dificuldade em reconhecer uma figura de linguagem em qualquer nível de ensino), Lobato (1988, p. 126) lança mão de estratégias didáticas que permitam a assimilação das figuras de linguagem.

Figuras como o pleonasmo são apresentadas de modo bastante simples (sem ser simplório, no entanto). A inversão de elementos dentro de uma frase (recurso sintático) é vista como uma estratégia de organização das ideias, o que, dessa forma, mostra que o ensino da sintaxe está atrelado a fatores de organização do pensamento. No livro, esses conteúdos são apresentados de modo bastante dinâmico, sem perder, é claro, o rigor no ensino das lições.

Ainda em relação à sintaxe, Emília no país da gramática apresenta um breve capítulo sobre pontuação. Nele, o autor menciona a importância das vírgulas para a organização dos períodos, de modo que os sinais de pontuação, antes de serem meros recursos gráficos, são entendidos como recursos para uma melhor organização dos itens na frase. Nesse sentido, a sintaxe, para Lobato (1988), passa a ser entendida como um meio proveitoso para a organização do raciocínio lógico e da expressão do pensamento.

### **2.3. Emília no país da ortografia**

Recorrendo à história da ortografia, que “sofreu progressivo desprestígio ao longo do tempo” (CAVALIERE, 2022, p. 149), Lobato (1988) utiliza-se da seguinte anedota:

No Bairro da Ortografia os meninos encontraram uma dama de origem grega, que tomava conta de tudo.

– Bom dia, minha senhora! – disse Quindim fazendo uma saudação de cabeça muito desajeitada. – Trago aqui sobre o meu lombo dois meninos e uma boneca, que desejam conhecer a vida deste bairro. (LOBATO, 1988, p. 154)

Como a ortografia parece ser a preocupação de todo currículo voltado para o Ensino Fundamental I, sobretudo em relação à necessidade de se debaterem questões acerca de alfabetização, Lobato (1988) investe no tratamento da ortografia atrelado aos fatores etimológicos – origem das

palavras. Sua abordagem atrela-se, dessa forma, à origem das palavras gregas e, por consequência, das palavras de origem latina.

A questão das regras ortográficas é tratada pelo autor com uma clara tentativa de tornar mais simples para as crianças a escrita. De fato, o texto lobatiano (1988, p. 173) apresenta uma postura política em relação às normas ortográficas, já que questiona a abordagem etimológica para a escrita de determinadas palavras (o caso de “phthisica” que cedeu lugar à forma “tísica”, por exemplo) e já que sinaliza a necessidade do menor esforço dos usuários da língua.

O autor lança mão de uma produtiva discussão acerca da acentuação. Nesse âmbito, apresenta mudanças consideráveis na forma com que as palavras são grafadas em português. Lobato (1988) aponta que algumas formas passaram a ser grafadas de um outro modo e sofreram, portanto, mudanças consideráveis na língua, o que, para o autor (é curioso como, às vezes, ouve-se o *alter ego* de Monteiro Lobato no meio da narrativa infantil) configura um certo retrocesso nas questões de grafia.

Veja-se como Lobato (1988, p. 171) mostra certa irritação com reformas ortográficas:

O coitado do “há” do verbo Haver, passou a escrever-se com acento agudo – “há”, sem que nada no mundo justificasse semelhante burrice. E introduziram acentos novos, como o tal acento grave (˘) que, por mais que a gente faça, não distingue do acento agudo (´). O “á” com crase passou a “à”, embora conservasse exatamente o mesmo som! E apareceu até um tal trema (¨) que é implicantíssimo. (LOBATO, 1988, p. 171)

Entre críticas e elogios à estrutura da língua portuguesa, Monteiro Lobato (1988) encerra o livro com uma lição bem oportuna, a saber: a língua é um organismo vivo que depende dos seus usuários para mantê-la viva. Talvez, as regras gramaticais sejam apenas, conforme visão do autor, meios para se unificar, por meio de um padrão, a chamada língua escrita (não se vê na obra tanta correção da oralidade, pelo contrário, a oralidade é estimulada – seja nas perguntas das crianças, seja nas explicações gramaticais dadas).

O avanço na aplicação das lições gramaticais de Lobato (1988) parece residir basicamente na necessidade de se criar uma gramática da língua portuguesa que dê conta de uma organização mais lógica do raciocínio (por isso a necessidade de expor lições, na maioria das vezes, voltadas à tradição gramatical, sobretudo dos gregos). O texto infantil do autor paulista, permeado pelas questões culturais do início do século XX, apresenta

conservadorismos comuns à época. No entanto, esse mesmo texto busca avanços significativos, no que diz respeito ao ensino de gramática na escola.

Dessa forma, o texto encerra-se, assim como um livro didático (muitos pesquisadores em educação chamariam de livro paradidático), sem a pretensão de dar por resolvidas as questões gramaticais levantadas. Como um livro voltado para o público infantil – mas não apenas analisado por crianças – “Emília no país da gramática” pontua a necessidade de se buscarem estratégias para o ensino de gramática na escola básica.

Em um país, em que há muitos abismos acerca do ensino de gramática, a obra em tela ressalta a importância de se efetivarem estratégias para o aprendizado da disciplina gramatical no Ensino Fundamental I (e em todos os outros níveis de ensino). “Emília no país da gramática” é um clássico que pode ajudar nessa tarefa.

### **3. Considerações finais**

Marisa Lajolo (2014), uma das maiores autoridades da obra de Monteiro Lobato no Brasil, pontua:

O mundo que é o Brasil (de seu tempo, mas talvez não apenas dele), alguns outros recantos do planeta Terra, outras gentes e outras culturas. Muitos Monteiros e outros tantos Lobatos. Mas... a bem da verdade, diga-se que este outro olhar lobatiano não é tão inteiramente outro. (LAJOLO, 2014, p. 14)

Dessa forma, a análise de uma obra de Monteiro Lobato, como “Emília no país da gramática” (1988), torna-se apenas uma das muitas interpretações sobre o universo fantasioso da obra do escritor de Taubaté. De modo muito particular é que se pode depreender um olhar distinto a despeito de todas as outras interpretações.

O olhar aqui empreendido é, indubitavelmente, o olhar de quem lida diariamente com questões gramaticais no Ensino Fundamental I. O desafio do ensino da gramática mostra-se, portanto, nas relações diárias com crianças que apresentam dificuldades no trato com a gramática da língua.

Reler “Emília no país da gramática” (1988) é, em linhas gerais, a tarefa que todo professor que lida com esse público deveria tomar para si. Trata-se de obra fundadora e fundante das reflexões metalinguísticas a respeito da gramática voltada para o público infantil.

Talvez estejam nas releituras as oportunidades para a compreensão acerca do ensino de gramática. Talvez, os clássicos ofereçam oportunidades para se vislumbrar um caminho mais pavimentado para um ensino que é desafiador, porque justamente lida com a base da educação. Monteiro Lobato, ao escrever uma obra atemporal como esta, já pensava nas dificuldades que o ensino de gramática apresentava/apresenta (aos docentes e aos discentes). Talvez haja a necessidade de se construir o presente por meio do passado. “Emília no país da gramática” (1988) é uma obra atemporal.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIGNOTTO, Cilza Carla. *Personagens infantis da obra para crianças e da obra para adultos de Monteiro Lobato: convergências e divergências*. Dissertação (Mestrado) – Campinas: IEL, 1999.

CAVALIERE, Ricardo. A metalinguagem ortográfica na tradição gramatical brasileira. In: SILVA, M. (Org.). *Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações*. São Paulo: Contexto, 2022.

LAJOLO, Marisa. *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida*. São Paulo: Salamandra, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Monteiro Lobato, livro a livro: obra adulta*. São Paulo: Unesp, 2014.

LOBATO, Monteiro. *Emília no país da gramática*. São Paulo: Círculo do livro, 1988.

RESENDE, Beatriz. Apresentação. In: LOBATO, M. *Contos completos*. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.

**MEMORIAL – CONCURSO PARA A PROMOÇÃO  
A PROFESSOR TITULAR**

*José Mario Botelho (FFP-UERJ)*  
botelho\_mario@hotmail.com

**RESUMO**

O objetivo deste artigo, que é a apresentação um Memorial Acadêmico, caracteriza-se por apresentar a minha trajetória acadêmico-profissional, como instrumento de avaliação para a promoção a Professor Titular de Língua Portuguesa da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP-UERJ), que constitui um campus avançado daquela Universidade na cidade de São Gonçalo-RJ. O diferencial deste Memorial em relação aos tradicionais Memoriais Acadêmicos está na forma subjetiva e intimista, em que revelo a minha peculiar trajetória acadêmica. Em vez de me limitar em descrever as minhas atividades acadêmico-profissionais, apresentei, com ênfase, as dificuldades por que passei para edificar a longa caminhada, que, sobre ser árdua e complexa, foi de veras prazerosa e gratificante.

**Palavras-chave:**

Memorial Acadêmico. Professor Titular. Trajetória acadêmico-profissional.

**ABSTRACT**

The objective of this article, which is the presentation of an Academic Memorial, is characterized by presenting my academic-professional trajectory, as an evaluation tool for the promotion to Full Professor of Portuguese Language at Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP-UERJ), which constitutes an advanced campus of that University in the city of São Gonçalo-RJ. The differential of this Memorial in relation to the traditional Academic Memorials is in the subjective and intimate way, in which I reveal my peculiar academic trajectory. Instead of limiting myself to describing my academic and professional activities, I emphatically presented the difficulties I went through to build the long journey, which, despite being arduous and complex, was indeed pleasant and rewarding.

**Keywords:**

Academic Memorial. Full Professor. Academic-professional trajectory.

**1. Introdução**

Como é do conhecimento geral, os memoriais são documentos acadêmicos que narram, descrevendo, as trajetórias de estudiosos universitários, normalmente exigidos em concursos no âmbito acadêmico. Em concursos de ingresso a Cursos de Formação vertical (Mestrado ou Doutorado) ou de progressões ao longo das suas carreiras, a acadêmicos e estudiosos em geral sempre lhes é exigida a elaboração desse documento como

um instrumento de avaliação. No caso específico da promoção a Professor Titular, que, num passado recente no Brasil, se dava por meio de um Concurso, a possibilidade de se chegar à Cátedra (ou Professor Catedrático, no Brasil comumente chamado de Professor Titular) era muito reduzida e, sobretudo, problemática e conflituosa, porquanto causava uma enorme competição entre pares do mesmo departamento. Atualmente, porém, a ocupação da Cátedra (ou cargo de Professor Titular) se dá por meio de progressão (ou ascensão), que é uma “simples” promoção, que podem pleitear os Professores Associados. Digo “simples”, porque não há mais aquela concorrência do passado e o candidato a Professor Catedrático não presta um Concurso em si; serve de uma avaliação institucional, o memorial, o qual, seguido de um Relatório de Atividades e documentos comprobatórios dessas atividades, apresenta o testemunho da experiência universitária do referido professor-candidato, considerando as ações de ensino, pesquisa e extensão.

Sobre a importância do Memorial Acadêmico, no artigo “Trajetória intelectual de pesquisadores da educação: a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos”, afirma Teresa Cristina Rego:

[...] os memoriais permitiram conhecer o ponto de vista crítico e metateórico do pesquisador ao analisar seu próprio percurso de formação e produção acadêmica ao longo dos anos dedicados à atuação ou pesquisa na área da educação, explicitando aspectos que a leitura direta de textos dispersos dos pensadores nem sempre revela. (REGO, 2014, p. 783)

Trata-se de um gênero autobiográfico, em que se identificam alusões do escritor sobre si e sobre a sua vivência normalmente de natureza acadêmico-profissional. Numa autobiografia, sempre ocorre um grande problema para o escritor, que se preocupa em não faltar com a verdade ao se representar e caracterizar as suas próprias atividades como unidade de sentido coerente, sem se superestimar ou se subestimar. E, por isso, pode-se esperar que biografias ou autobiografias não narrem a verdade e a totalidade do vivido, mas o que é verossímil ou que se aproxime daquilo que, de fato, ocorreu – a apreensão do sujeito que narra. Daí, considerarmos conveniente a seguinte observação, feita por Vieira (2017):

Nessa chave de leitura, ninguém poderá ter plena segurança de quem é, das razões das suas decisões ou do propósito da sua vida. No máximo, se conduzidos por um/uma competente psicanalista, podemos formular hipóteses sobre quem somos, com um risco enorme de nos decepcionarmos profundamente, pois ao contrário de metas racionais e dos princípios éticos firmes, podemos encontrar, interpretando nossos atos falhos, sonhos e não ditos, sentimentos primitivos difíceis de serem expostos publicamente. (VIEIRA, 2017, p. 293)

Como os memoriais são escritos na primeira pessoa do singular, assim como os textos autobiográficos, os diários e as memórias, o seu escritor não consegue evitar a sua parcialidade e subjetividade. Em consequência disso, experimenta o candidato à progressão um grande desconforto, já que costumam elaborar seus artigos acadêmicos na terceira pessoa do singular ou na primeira pessoa do plural para criar a imparcialidade e a impessoalidade. Daí, ser um instrumento conveniente na avaliação dos candidatos a uma vaga num Curso de Pós-Graduação ou à promoção a Professor Titular. De fato, essa busca do meio-termo – entre o imparcial e o parcial, a verdade e o devaneio, a arrogância e a simplicidade... – é um excelente exercício, que resulta (ou deve resultar) num primoroso texto.

Eu, nesse meu Memorial, procurei ser fiel à minha história, sem rodeios e sem supervalorização dos meus feitos acadêmicos, pois escolhi enfatizar as dificuldades da minha vida familiar e das minhas aspirações para justificar a minha trajetória acadêmica, que não é singular. Procurei não transparecer humildade, mas sem ser arrogante. Decerto, não elaborei um Memorial nos padrões esperados – plenamente acadêmico – exatamente para não parecer arrogante ao descrever as minhas duas formações verticais. Corri o risco e deixei por conta da Banca Examinadora, cujos Membros perceberam a minha narrativa e fizeram um julgamento favorável e com louvor.

Estou consciente de que o Memorial que ora passo a apresentar não é o modelo a ser seguido, mas pode ser considerado um bom exemplo de Memorial.

## **2. O Memorial propriamente dito**

*“Aquele que não sonha  
Não tem por que viver,  
Pois o verdadeiro viver  
É ter um sonho para realizar.”  
(BOTELHO, fevereiro de 1995)*

Certamente que prestar um Concurso para Professor Titular é para qualquer candidato uma oportunidade memorável não só pelo fato de representar uma verdadeira coroação de uma trajetória de sucesso, mas, sobretudo, por ser uma oportunidade rara de se rever a vida pessoal e profissional. Para mim, não está sendo diferente: é, inexplicavelmente, muito bom recordar a minha infância difícil, mas feliz; a minha adolescência não menos difícil, mas esperançosa; e a minha adultez e maturidade tão difíceis

quanto aquelas fases de vida anteriores, ainda crente em dias melhores e com o mesmo ardor para as coisas da vida; olhar para tudo o que fiz e produzi nesses anos todos de trabalho intenso. De fato, chegar até aqui, sendo pobre – o que justifica as dificuldades, a que me referi anteriormente –, alcançar o mais alto degrau de nossa carreira na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – meu local de trabalho, em que me realizei profissional e pessoalmente, atuando como docente, orientador, administrador, parceiro de afins e amigo dos discen-tes, pesquisador e escritor, é motivo de realização e sensação de dever cumprido... Bem cumprido!

Ser Professor Titular para mim, que abandonei uma carreira militar promissora (Hoje poderia ser Coronel da Aeronáutica!), é a confirmação de que foi acertada e conveniente aquela decisão de abrir mão de uma estável posição socioeconômica para ser professor do Estado (em um CIEP em Campo Grande-RJ, diga-se de passagem). Lembro-me que, quando anunciei para aqueles companheiros de farda que tinha sido aprovado no Concurso para Professor do Estado e, por isso, iria solicitar o meu desligamento da Força Aérea, muitos ficaram preocupados, e todos diziam que era loucura sair para ganhar menos, trabalhar mais e com uma clientela problemática, por serem adolescentes da zona oeste do Rio de Janeiro. A saber, a minha primeira escola foi um CIEP (Brizolão), localizado num complexo habitacional (favela) de além Campo Grande-RJ, com turmas de 1º e 2º graus, em 40 horas semanais e com um salário, relativo a 60% do meu salário como militar. Respondia aos companheiros que não me sentia satisfeito com o serviço militar (“Não gostava de ser militar!”) e que iria em busca do meu bem-estar, da minha vocação, da minha realização profissional... de um sonho... E é exatamente isso que representa ser Professor Titular para mim: a realização de um sonho!

Revedo minha vida acadêmica, constatei que tudo que realizei, fi-lo com as dificuldades comuns à maioria dos estudantes brasileiros, que precisam trabalhar para se manterem e não podem dedicar-se exclusivamente aos estudos. Por isso, procurei enfatizar, nesta narrativa, os fatos que ilustram o meu esforço para driblar os percalços dessa minha trajetória e chegar até aqui em condições de ser Professor Titular nesta Faculdade de Formação de Professores da UERJ, que, ao longo desses 20 anos de docência no Ensino Superior, acolheu-me e me deu a oportunidade de me realizar profissionalmente. Por isso, a conveniência de começar a narrativa deste Memorial com o início de minha vida propriamente dito.

Nasci em uma casa modesta do bairro conhecido como Vila Santa Tereza (entre Honório Gurgel e Coelho Neto), subúrbio pobre da cidade do Rio de Janeiro, em 24 de outubro de 1957. Logo, nasci em um lar pobre de uma família igualmente pobre.

Apesar da infância difícil numa família humilde, constituída de mãe analfabeta – lavadeira de roupas –, pai semianalfabeto – pedreiro de profissão – e três irmãos, mais velhos, que não gostavam de estudar, frequentei os antigos Primeiro e Segundo Graus, concluindo-os surpreendentemente com ótimo aproveitamento. Aquele, na Escola Municipal Olegário Mariano (em Rocha Miranda); este, no Colégio Presidente Lincoln (na Vila Santa Tereza). Considero surpreendente tal empreitada, porque não tinha, naqueles humildes lar e família nenhum elemento motivacional para o meu interesse pelos estudos escolares, já que meus pais não tinham uma formação escolástica e nem davam importância para isso, e, dos meus irmãos, somente a minha irmã, que era a mais velha de todos, frequentava a escola, porém sem muito prazer, tanto que parou de estudar ao terminar o antigo nível Ginásial – os quatro anos preparatórios que se davam após o Primário –; meus outros dois irmãos mal iam para a escola, preferiam burlar as aulas para se divertirem com os outros meninos vadios da periferia e, por isso, não conseguiram terminar o nível Primário. Eu, ao contrário dos meus irmãos e a despeito das dificuldades dos meus pais, que mal podiam proporcionar-nos a alimentação básica, ia alegremente para a escola com a minha sacola feita de pano barato (ou quiçá de saco de farinha. “Não me lembro bem!”), levando dentro dela um lápis, uma borracha branca, um amarrado de folhas de papel de pão, que minha mãe providenciava para mim e meus irmãos, e, às vezes, um sanduíche de pão com manteiga e uma banana.

Mais tarde, na época em que me matriculei no Colégio Presidente Lincoln, que era particular, para frequentar o Segundo Grau, o meu pai se esforçava sobremaneira para me manter estudando e, não raro, a minha irmã, que trabalhava como atendente em uma firma de Contabilidade, completava o pagamento da mensalidade escolar até que assumiu tal compromisso quando o meu pai deixou de pagar por falta de recursos. Terminei esse Segundo Grau com muitas dificuldades e devendo as últimas mensalidades.

Aos dezessete anos, alistei-me na Aeronáutica e, felizmente, fui convocado para servir ao quartel, como Voluntário, em julho de 1975; ou seja, iniciei o Serviço Militar antes de completar os dezoito anos. E isso foi para mim e para a minha família algo muito bom, pois eu seria menos

uma boca para alimentar, e o pequeno salário, que passei a receber, ajudaria e muito nas despesas familiares. Além disso, o meu pai estava aposentado (com uma miséria de aposentadoria) e muito doente naquela época, vindo a falecer poucos meses depois. Como minha irmã já não morava mais conosco e meus dois irmãos eram irresponsáveis até então, envolvidos em atividades temporárias muitas das vezes, logo, desempregados e vagamundos, assumi a função de chefe de família, embora fosse eu o caçula dos irmãos. Logo, não pude dar prosseguimento aos meus estudos; não pude ingressar numa Universidade, embora tivesse tentado por três vezes o antigo vestibular da CESGRANRIO: nas três vezes que prestei o vestibular para Odontologia, fui aprovado, mas não consegui uma boa classificação. Por isso, procurei me preparar para uma profissão e, como era Soldado da Aeronáutica, matriculei-me num Curso Preparatório – o Curso Soeiro – para Sargento da Aeronáutica, que me pareceu ser o caminho mais curto e fácil para um lugar ao Sol.

Também concluí, mais tarde, o Segundo Grau Técnico em Química do Colégio Brigadeiro Newton Braga, em nível de suplência, antes de prestar, em 1978, o concurso para a Escola de Sargentos Especialistas de Aeronáutica, no qual fui aprovado e, dois anos depois, Sargento, fui destacado para servir em Manaus-AM, onde vivi por dois longos anos com minha esposa. Durante esse período, não me preocupei com uma formação de nível Superior; logo, não prestei concurso para o ingresso em uma das Universidades de Manaus, que não me despertava nenhum interesse. Desenvolvi, porém, um conhecimento técnico em eletrônica, concluindo o Curso Técnico de Manutenção de Aparelho Radiofônico, pelo SENAI de Manaus, e mais tarde ministrei aulas no mesmo Curso até 1983, quando retornei para o Rio de Janeiro.

Somente aos vinte e sete anos, já morando no Rio de Janeiro, para me manter envolvido com o estudo escolástico, ingressei, em 1985, no Curso de Letras da Fundação Técnico-Educacional Souza Marques, onde tive a felicidade de ser aluno do eminente professor Evanildo Cavalcante Bechara, o qual me inspirou a seguir os estudos linguístico-filológicos. No ano seguinte, fui aprovado no vestibular da CESGRANRIO em minha única opção, pois estava determinado e não informei outras duas opções de que tinha direito: Português–Alemão, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); “Era só o que me interessava!”.

Assim, em 1986, ingressei na UERJ, concluindo, em 1990, o Bacharelado e a Licenciatura em Letras (Português–Alemão). Durante esse Curso de Graduação, entrei em contato com eminentes pesquisadores de

diferentes temas em Letras, dos quais tenho memoráveis lembranças: Amaury de Sá, Claudio Cezar, Evanildo Bechara, Jayr Calhau, Jairo de Carvalho, Luiz Marques, Sílvio Elia, Walmírio Macedo, Horácio Rolim e tantos outros; a partir do conhecimento transmitido por esses Mestres, pude formar a base do meu atual humilde conhecimento científico-acadêmico, porquanto fui inspirado por eles em ser linguista e filólogo. Nesta época, como Instrutor militar, já ministrava aulas de Língua Portuguesa, Estudos de Moral e Cívica, Redação e Interpretação de Textos para Soldados nos Cursos de Formação de Cabos e para Cabos nos Cursos de formação de Sargentos Músicos. Também, quando estava no último período de minha Graduação na UERJ, em 1990, iniciei as minhas atividades docentes na escola AME (Associação Moderna de Ensino), uma escola particular da Ilha do Governador, onde eu morava com minha esposa e minhas duas filhas, ministrando aulas de Redação e Interpretação de Textos para uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental, e estagiei no Colégio Brigadeiro Newton Braga, uma escola da Aeronáutica, também na Ilha do Governador, ministrando aulas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Ao concluir o Curso de Licenciatura na UERJ, continuei ministrando aulas de Língua Portuguesa, Redação e Interpretação de Textos na AME e de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Colégio Newton Braga e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Colégio London da Ilha do Governador. Nesse ano de 1991, matriculei-me no Curso de Especialização em Morfosintaxe da Língua Portuguesa na UERJ. Logo, eu dividia o meu tempo com atividades militares, os cuidados com a família, já que uma de minhas filhas ainda era um bebê e minha esposa necessitava de ajuda, os estudos e as atividades docentes naquelas três escolas: na AME, durante o dia, nas escapadas do expediente dos serviços militares, que cumpria ora como docente no Colégio Brigadeiro Newton Braga, ora como Sargento numa Unidade Militar na Ilha do Governador, e no Colégio London, durante a noite.

No final de 1991, completei o Curso de Especialização em Morfosintaxe, com a monografia intitulada *Pronomes possessivos e relativos*, sob a orientação do eminente Prof. Dr. Horácio de Freitas Rolim. Nesse curso de Pós-Graduação, tive a honra de voltar a ser aluno do professor Evanildo Cavalcante Bechara e dos saudosos professores Jairo Dias de Carvalho e Jayr de Vasconcellos Calhau. No ano seguinte, em 1992, iniciei outro Curso de Especialização em Linguística Aplicada também na UERJ, do qual fui o único concluinte (dos 25 alunos matriculados) em dezembro de 1993. Vale ressaltar que o referido Curso é hoje o Curso de Mestrado em Linguística daquela Instituição. Nesta Pós-graduação, tive a honra de ser aluno da saudosa professora Eneida do Rêgo Bomfim, a qual me

incentivou a me aventurar num concurso de ingresso ao Curso de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Ainda em pleno desenvolvimento daquele último Curso de lato sensu da UERJ, que completei com a monografia intitulada *Manifestações discursivas das linguagens oral e escrita*, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria das Graças Dias Pereira, ingressei, em julho de 1992, no Mestrado em Linguística da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Já nesta Pós-graduação, muito me honrou ter sido aluno dos professores Jürgen Heye, Margarida Basílio, Mariza Bueno e Eneida Bomfim. Ao final desse Curso stricto sensu da PUC-Rio, em 1996, defendi a Dissertação intitulada *O gênero imanente do substantivo em português*, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eneida do Rego Bomfim. Essa polêmica, que pela primeira vez no Brasil fora levantada, com a minha argumentação contrária à noção de gênero do substantivo em português, passivamente aceita até então, parece que acabou por inspirar a descrição de mais ou menos duas páginas, feita por Bechara em sua nova versão da Moderna gramática da língua portuguesa em 1999, cujo texto é deveras semelhante ao texto daquela minha Dissertação de 1996, que se transformou na minha primeira publicação em 2005, pela Editora Botelho.

Ainda em 1993, prestara concurso para o Magistério da Prefeitura de Caxias, do Município do Rio de Janeiro e do Estado do Rio de Janeiro. Fora aprovado nos três concursos, mas somente a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro me convocara em março de 1994 para assumir, de imediato, a função de Professor de Língua Portuguesa num CIEP em Campo Grande-RJ, o que me deu o direito de solicitar a minha dispensa dos serviços militares, aos quais fiquei adido até 15 de julho do mesmo ano, quando fui desligado e transferido para a Reserva Remunerada. Nesse mesmo ano, no mês de maio, também fora nomeado Professor I, de Língua Portuguesa, pela Secretaria Municipal de Administração do Rio de Janeiro para assumir em junho numa escola em Zumbi dos Palmares, Campo Grande-RJ. Solicitei exoneração do Estado e assumi no Município, em que atuei como Professor de Língua Portuguesa até fevereiro de 1997, quando me exonerei para assumir a função de Professor de Ensino de 1º e 2º graus de Português no Colégio Pedro II, do Humaitá, por ter sido aprovado no Concurso de 1994. Durante esse período, continuava ministrando aulas na AME e no Colégio London e fora contratado pela EDEL (Escola Dinâmica de Educação e Lazer) em 1995 e, em 1996, pelo Colégio Cenecista Capitão Lemos Cunha da Ilha para ministrar aulas de Língua Portuguesa. No

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Colégio London atuei até dezembro de 1996; na AME e na EDEL, até 1997; e no Colégio Lemos Cunha, até 2001.

No ano seguinte, em 1997, iniciei o doutoramento também em Linguística pela mesma PUC-Rio e doutorei-me com a Tese *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento* em 2002, orientada pelo saudoso Prof. Dr. Jürgen Heye. Essa Tese também se transformou numa publicação em 2012, pela Editora Paco.

Em 1999, trabalhando apenas no Colégio Lemos Cunha e no Colégio Pedro II, iniciei a carreira docente no Ensino Superior: em março, no Instituto de Letras da UERJ, como Professor Substituto, ministrando aulas de Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa, e em maio, na AFE – Associação Fluminense de Educação, também conhecida como UNIGRANRIO (Universidade do Grande Rio), como Professor Colaborador, ministrando aulas de Língua Portuguesa. Na UERJ, atuei por dois semestres, finalizando o contrato em dezembro de 1999; na UNIGRANRIO, atuei até dezembro de 2001.

Meu entusiasmo científico se manifestara mais uma vez, quando em 2000, ainda no período de elaboração daquela Tese de Doutorado, dei início a minha segunda Graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), concluindo em 2004 o Bacharelado em Letras Clássicas (Português-Latim).

Em fevereiro de 2001, fora contratado pela Fundação Educacional de Duque de Caxias (FEUDUC), como Professor Adjunto, ministrando aulas de Língua Portuguesa na Graduação e de Linguística no Curso de Pós-graduação em Língua Portuguesa, e lá permaneci atuando até dezembro de 2008. Logo, estava eu mais uma vez envolvido totalmente com a docência: no Colégio Lemos Cunha desde 1996; no Colégio Pedro II desde 1997, na UNIGRANRIO desde 1999 e na FEUDUC nesse ano de 2001, quando fui convocado pela UERJ, por ter sido aprovado no Concurso de Provas e Títulos de 1999, para atuar na Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP-UERJ), como Professor Assistente de Língua Portuguesa, a partir de 1º de novembro de 2001. Antes, porém, em 1º de setembro desse ano, assumi aulas de Linguística, como Professor Substituto, até que se oficializasse a minha convocação. Solicitei, então, exoneração do Colégio Pedro II e demissão do Colégio Lemos Cunha e também da UNIGRANRIO, para me dedicar à docência no Ensino Superior e, especialmente, mas não exclusivamente, na FFP-UERJ, porquanto ainda continuava ligado à FEUDUC, em que atuei até 2008.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Em agosto de 2002, já atuando na FFP-UERJ, fui promovido a Professor Adjunto, e em agosto de 2003, passei a fazer parte do Quadro de Docentes do Curso de Especialização em Língua Portuguesa da FFP-UERJ, em que atuo desde então, ministrando aulas ora de Morfossintaxe da Língua Portuguesa, ora de Estilística da Língua Portuguesa, ora de História da Língua Portuguesa.

Ávido pelo conhecimento e amante dos estudos da língua latina, iniciei, em 2005 também na UFRJ, o meu segundo Curso de Mestrado, em cujo final, em 2007, defendi a Dissertação *O comportamento estilístico-sintático de formas verbo-nominais em odes horacianas*, com a prestimosa orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Mára Rodrigues Vieira.

Em março de 2008, voltei a atuar na UNIGRANRIO, como Professor convidado, ministrando aulas de Linguística e Língua Portuguesa no Curso de Especialização de Língua Portuguesa.

A partir de dezembro de 2008, quando me desliguei da FEUDUC, passei a me dedicar quase que exclusivamente à FFP-UERJ, apesar de estar sob o Regime de 40 horas, ministrando aulas nos Curso de Graduação e no Curso de Pós-Graduação e promovendo atividades acadêmicas, como cursos de extensão, aulas eletivas, eventos acadêmicos e o Congresso de Letras da UERJ – São Gonçalo (CLUERJ-SG). Foram efetivados 5 (cinco) Congressos de 2004 a 2008; todos sob a minha coordenação.

Também assumi cargos administrativos durante esse período. Exerci a função de Coordenador do Setor de Estudos da Linguagem, do Departamento de Letras, de março de 2003 a março de 2004, de agosto de 2010 a setembro de 2011 e de dezembro de 2011 a janeiro de 2013. Perfazendo um total de 37 meses de atividades de coordenação do referido Setor. Exerci a função de Chefe do Departamento de Letras por dois anos, de setembro de 2004 a setembro de 2006, Coordenador do Curso de Especialização em Língua Portuguesa também por dois anos, de julho de 2007 a julho de 2009, e Coordenador de Extensão da Faculdade de Formação de Professores por quatro anos, de março de 2008 a março de 2012.

Promovi e coordenei o II, o III e o IV Congresso da Pós-Graduação em Língua Portuguesa da FFP-UERJ, em 2004, 2005 e 2006, respectivamente; participei da coordenação da 15<sup>a</sup> UERJ Sem Muros/FFP em 2004 e do I Seminários FFP Para Todos em 2006. Durante o período em que fui Coordenador da Extensão da FFP-UERJ, promovi e coordenei 03 (três) Seminários FFP Para Todos em 2009, 2010 e 2011.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Para o 1º semestre de 2009, a FFP-UERJ, que já não tinha em seu Quadro de Docentes um Especialista em Língua Latina e fora impedida de contratar Professores Substitutos para essa disciplina, assumi as aulas de Latim, uma vez que eu era Mestre em Letras Clássicas desde 2004. Logo, passei a atuar também como professor de Língua Latina no Curso de Graduação da FFP-UERJ desde 2009.

Fui Professor Convidado da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas) de maio a junho de 2010 e de março a abril de 2011, ministrando aulas de Gramática Histórica da Língua Portuguesa no Curso de Pós-graduação em Filologia a Distância, e em outubro de 2012, quando aderi ao Regime de Dedicção Exclusiva, desliguei-me também da UNIGRANRIO e passei a me dedicar exclusivamente à FFP-UERJ.

Em 10 de outubro de 2013, fui promovido a Professor Associado e em agosto de 2015, passei a atuar também no PROFLETRAS da FFP-UERJ (Mestrado Profissional em Letras), ministrando aulas de Fonologia, Variação e Ensino e orientando os Mestrandos em suas Dissertações.

Ainda relacionadas à docência e à pesquisa, que efetivei na FFP-UERJ durante esses longos 20 anos, muitas outras atividades foram desenvolvidas por mim. No Curso de Graduação, coordenei diversos projetos com bolsistas: Projeto Saber para Mudar – 19 (dezenove) bolsistas ID, de 2006 a 2017; Projeto Oralidade Culta de São Gonçalo – 01 (um) bolsista PIBIC, em 2009/10, e 01 (um) FAPERJ, em 2008/9; Monitoria de Língua Latina I – 01 (um) bolsista ID, em 2006, e 02 (dois) em 2012/13; Monitoria de Língua Portuguesa – 04 (quatro) bolsistas ID, de 2004 a 2007; Projeto Extensão e(m) conhecimento na formação de professores – 05 (cinco), em 2009/10; Projeto Oficina de Estudos Linguístico-Gramaticais – 06 (seis) bolsistas EIC, de 2007 a 2009; Projeto Oficina de preparação de material didático para aulas de Gramática (con)textual – 03 (três) bolsistas FAPERJ, em 2008; Projeto Linguagem Oral Culta de São Gonçalo – 06 (seis) bolsistas FAPERJ, em 2008/9; orientei 09 (nove) Monografias de final de curso e participei de 14 (catorze) Bancas Avaliadoras em Concursos de Admissão de Professores Substitutos e de 04 (quatro) Bancas Avaliadoras em Concurso Público para Professor Adjunto. No Curso de Especialização em Língua Portuguesa da FFP-UERJ, orientei 69 (sessenta e nove) Monografias de final de curso e participei de outras 49 (quarenta e nove), como Membro de Banca Avaliadora, e de inúmeras Bancas Avaliadoras de Admissão ao Curso. No PROFLETRAS, orientei 05 (cinco) Dissertações de Mestrado. Também participei como Membro de 02 (dois) Projetos de Pesquisa Financiada: “Consolidação da infraestrutura para uma ecologia de

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

saberes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ”, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Célia Cristina da Silva Tavares, em 2010, e “O espaço e o tempo do conhecimento científico: análise da influência da produção e difusão científica da Faculdade de Formação de Professores da UERJ”, sob a Coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daniela Bueno Caladinho, em 2011.

Não posso deixar de destacar uma atividade paradocência, que sempre foi para mim muito prazerosa: ao longo de minha trajetória acadêmica na FFP-UERJ, fui homenageado inúmeras vezes pelos meus alunos, que insisto em chamar de companheiros, como Patrono e Parainfo.

Fora do âmbito da FFP-UERJ, destaco também algumas atividades acadêmicas, de que participei e de que muito me orgulho não só porque são fatos marcantes na minha trajetória como professor, pesquisador e escritor, mas sobretudo, porque representam a confirmação de ter sido correta a minha decisão em escolher o magistério em detrimento daquela cômoda carreira militar que deixei no passado. Fui membro da Academia Brasileira de Filologia (ABRAFIL) de 2009 a 2016, quando solicitei o meu desligamento por incompatibilidade com a Diretoria daquela atualidade. Durante os três primeiros anos, como Membros Efetivo e Membro da Diretoria daquela Academia, tive o prazer de conviver com os queridos Confrades: Leodegário A. de Azevedo Filho, Evanildo Bechara, Walmírio Macedo, Horácio de Feitas Rolim, José Pereira da Silva, Maria Antônia Lobo, Álvaro de Bragança e Cláudio Cezar Henriques. Também atuei como Palestrante ao lado desses Confrades em diversos Eventos Acadêmicos, alguns dos quais organizei com os saudosos Confrades Leodegário e José Pereira.

Sou Membro do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL) desde 2005. Primeiramente, fui Diretor Cultural, depois, Vice-Diretor de Publicações, Vice-Diretor-Presidente e atualmente sou o Diretor-Presidente desde 2018 e deverei cumprir este mandato, que termina em 2024. Durante esses 16 (dezesesseis) anos na Diretoria do Círculo, organizei e ajudei o meu saudoso amigo José Pereira, que foi Diretor-Presidente desde o segundo ano de criação do CiFEFiL em 1994 até 2018, a organizar 20 (vinte) edições do Congresso Nacional de Linguística e Filologia (CNLF) – estamos na 24<sup>a</sup> edição e a organização desses 04 (quatro) último Congressos ficou sob a minha responsabilidade –, 15 (quinze) edições da Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa (JNLFLP) – todas sob a minha coordenação geral, e a FFP-UERJ participou de 10 (dez) edições, sob a minha coordenação local –, e 13 (treze)

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

edições do Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos (SINEFIL) – a organização desses 4 (quatro) últimos Simpósios também ficou sob a minha responsabilidade.

Em todos esses eventos promovidos pelo CiFEFiL, participei ora apresentando uma Comunicação (individual ou em Mesa-redondas), ora apresentando uma Conferência ou uma Palestra. Foram, ao todo, 61 (sessenta e uma) apresentações das 148 (cento e quarenta e oito), que fiz nos diferentes eventos em todo o território nacional e fora do país (Argentina, Portugal, Suécia, Itália e Espanha).

Também promovi e coordenei eventos acadêmicos na FEUDUC e na FFP-UERJ, e, em todos, participei como apresentador de Comunicações, Palestras e Conferências.

No período entre 20 de setembro de 2017 e 31 de janeiro de 2018, em gozo de Licença Sabática, estive em Udine-It para realizar um estágio de pesquisa na Università degli Studi di Udine e desenvolvi um estudo de interesse da Administração Público, representando a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ao final do referido estágio, elaborei um artigo intitulado “La diaspora italiana ottocentesca in Brasile e la formazione del talian come lingua di comunicazione tra gli immigrati italiani in terre brasiliane”, o qual foi apresentado no “Seminari – Autunno 2017: Incontri di Studio” no Centro Internazionale sul Plurilinguismo dell’Università degli Studi di Udine, e, mais tarde, publicado na Revista *Philologus*, Ano 26, n. 76, Cifefil, 2020.

Sou Membro Correspondente da Société de Linguistique Romane (SLR), com sede em Paris-Fr, desde agosto de 2015, da Academia Lusófona Luís de Camões (ALLC), com sede em Lisboa-Pt, desde março de 2015 e das Comissões Interinstitucionais da ALLC e do IFP, com sede em Lisboa-Pt, desde março de 2015.

Participo, como Membro do Conselho Editorial, dos seguintes periódicos: Cadernos do CNLF do CiFEFiL desde agosto de 2006; Revista *Philologus* do CiFEFiL, desde agosto de 2006; Revista *Soletas Virtual*, do Departamento de Letras da FFP-UERJ, desde junho de 2008 (Atualmente on-line e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN) da FFP-UERJ; *Pensares em Revista* (vinculada ao PROFLETRAS da FFP-UERJ), desde 2012.

Fui Membro do Conselho Editorial da Revista da Pós-Graduação em Língua Portuguesa da FFP-UERJ – Amarantes e Depois, de agosto de

2002 a dezembro de 2005, e tenho participado, como Parecerista ad hoc, da Revista Anthesis da UFAC em maio de 2014, e da Revista Avaliação Psicológica do Ibop, de janeiro a dezembro de 2011. Também fui Membro da Comissão Científica do I Seminário FFP Para Todos – Parecerista ad hoc – no período de 18 a 20 de abril de 2006, Membro de Comissão de Avaliação de Extensão do IV Seminário FFP Para Todos – Parecerista ad hoc – nos dias 26 e 27 de outubro de 2010 e Membro de Comissão de Avaliação de Extensão do V Seminário FFP Para Todos – Parecerista ad hoc – nos dias 22 e 23 de outubro de 2011.

Já participei, como Membro, de 02 (duas) Bancas Avaliadoras de Doutorado na UFF; 18 (dezoito), de Mestrado em diferentes Instituições (UFF, FFP-UERJ, UNIGRANRIO, UFRJ, UEMS, UFRJ e Colégio Pedro II); 11 (onze), de Especialização na FFP-UERJ) e 03 (três), de Graduação (FFP-UERJ, Universidade Severino Sombra e Faculdade Gama e Souza).

Convém ressaltar que, embora desenvolva pesquisas em diferentes áreas de estudos de linguagem, os aspectos da oralidade e escrita foi, até mais ou menos 2016, a minha área de concentração em si. Daí, ter criado, em março de 2008, o Grupo de Estudos sobre Linguagem Oral Culta de São Gonçalo (GELOC-SG), do qual sou o Coordenador. Atualmente, os estudos linguístico-filológicos vêm sendo o âmago das minhas pesquisas em linguagem, posto que tais estudos influenciam a minha prática docente ao mesmo tempo que têm sido influenciados por ela.

Minha produção bibliográfica é considerável: além das 02 (duas) teses de Doutorado (*Colocação de palavras dos sintagmas nominais em odes de Horácio: uma abordagem sintático-estilística*, defendida em 2018, e *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*, defendida em 2001), as 02 (duas) dissertações de Mestrado (*O comportamento estilístico-sintático das formas verbo-nominais em odes horácianas*, defendida em 2007, e *O gênero imanente do substantivo no português*, defendida em 1996) e das 02 (duas) monografias de Especialização (*Manifestações discursivas das linguagens oral e escrita*, defendida em 1993, e *Pronomes possessivos e relativos*, apresentada em 1991), destaco os seguintes trabalhos: 03 (três) obras acadêmicas individuais: *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*, publicado em 2012, a 3ª edição do *Pequeno dicionário de latim-português*, publicado em 2017, e *O gênero imanente do substantivo em português*, publicado em 2005 e reimpresso em 2006 (esgotado); dois livros de poesia (esgotados): *Quatro estações de um ser*, publicado em 1999, e *Sem resposta*, publicado em 2005, e 01 (um) livro de

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

poesia finalizado, editado, que ainda não foi publicado: *Transcedência*; 01 (uma) tradução da obra francesa *L'ordre des mots en latin (Ordem das palavras em latim)*, de Jules Marouzeau. Sou também Organizador de 04 (quatro) livros acadêmicos; 09 (nove) capítulos de livro; 01 (um) DVD de videoaulas sobre Filologia; 93 (noventa e três) artigos em Anais; e 49 (quanta e nove) artigos em periódicos.

No tocante aos meus artigos completos publicados, posso mencionar como os mais importantes dos 49 (quarenta e nove) os seguintes:

BOTELHO, J. M. A diferença entre Filologia e Linguística e o trabalho do filólogo. *Revista Philologus*, Ano 27, n. 79 Supl., Rio de Janeiro: jan/abr, CIFEFIL, 2021. p. 47-58

BOTELHO, J. M. Filologia: “o que é e qual é o seu campo de atuação?”. Um legado de Bruno Bassetto. *Revista Philologus*, Ano 26, n. 76 Supl., Rio de Janeiro: jan/abr, CIFEFIL, 2020. p. 309-26

BOTELHO, J. M. La diaspora italiana ottocentesca in Brasile e la formazione del talian come lingua di comunicazione tra gli immigrati italiani in terre brasiliane. *Revista Philologus*, Ano 26, n. 76, Rio de Janeiro: jan/abr, CIFEFIL, 2020. p. 230-48

BOTELHO, J. M.; BARBARA, Marcos de Jesus Santa A influência da oralidade sobre a escrita e suas marcas. *Revista Philologus*, Ano 25, n. 75 Supl., Rio de Janeiro: set/dez, CIFEFIL, 2019. p. 316-25

BOTELHO, J. M. Contribuições de Mattos e Silva para os estudos de história da língua portuguesa. *Revista Philologus*, Ano 25, n. 73 Supl., Rio de Janeiro: jan/abr, CIFEFIL, 2019. p. 248-61

BOTELHO, J. M. Vozes no período da colonização portuguesa no Brasil: o multilinguismo dos primeiros dois séculos em terras brasílicas. *Revista Philologus*, Ano 25, n. 75 Supl., Rio de Janeiro: set/dez, CIFEFIL, 2019. p. 3030-44

BOTELHO, J. M. Como e quando se inicia o processo de efetivação de uma oralidade considerada culta, sob a perspectiva do letramento. *Revista Philologus*, Ano 24, n. 72 Supl., Rio de Janeiro: set/dez, CIFEFIL, 2019. p. 647-58

BOTELHO, J. M. A visão de irregularidade verbal de Horácio Holim de Freitas. *Revista Philologus*, Ano 24, n. 70 Supl., Rio de Janeiro: jan/abr, CIFEFIL, 2018. p. 50-9

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

BOTELHO, J. M. Digressões preliminares sobre as conjunções, usadas por Horácio em sua Ode I, do Liber I. *Revista Philologus*, Ano 23, n. 67, Rio de Janeiro: jan/abr, CIFEFIL, 2017. 94-110

BOTELHO, J. M. A diáspora portuguesa do século XIX no Brasil e a consolidação do português como língua nacional da terra brasileira. *Revista Nova Aguiá*, n. 17, Lisboa, jan/abr, 2016. 25-32

BOTELHO, J. M. Classificação genérica dos substantivos em português: Uma proposta didática sob a perspectiva da imanência dos Gêneros. *Pensares em Revista*, n. 8, São Gonçalo, 2016. 18-33

BOTELHO, J. M. As diferentes estruturas morfossintáticas nas odes do Liber I, de Horácio. *Revista Philologus*, Ano 20, n. 58, Rio de Janeiro: jan/abr, CIFEFIL, 2014. 33-43

BOTELHO, J. M. Breve estudo da origem da língua portuguesa. *Revista Ave Palavra (UNEMAT)*, n. 16, Campo Grande-MS, 2013. 1-16

BOTELHO, J. M. A visão de Ong sobre a cultura escrita e o passado oral. *Revista Philologus*, Ano 18, n. 53 Supl., Rio de Janeiro: mai/ago, CIFEFIL, 2012. 59-73

BOTELHO, J. M. O papel que exercem a oralidade e a escrita na formação do letramento em sociedades de oralidade secundária. *Revista da ABRAFIL*, n. X, Rio de Janeiro: ABRAFIL, 2012. p. 36-50

BOTELHO, J. M. A Estilística da langue sob a perspectiva das três funções fundamentais da linguagem. *Revista da ABRAFIL*, n. VIII, Rio de Janeiro: ABRAFIL, 2011. p. 91-6

BOTELHO, J. M. Aspectos morfossintáticos do infinitivo latino. *Revista da ABRAFIL*, n. VIX, Rio de Janeiro: ABRAFIL, 2011. p. 96-124

BOTELHO, J. M. Natureza dos tipos de estruturas sintáticas latinas e de estruturas com as formas nominais do verbo em odes horacianas. *Revista Philologus*, Ano 17, n. 49, Rio de Janeiro: CIFEFIL, jan/jun, 2011. p. 103-20

BOTELHO, J. M. A distribuição dos substantivos em gênero: uma proposta didática. *Revista Soletas*, Ano 10, n. 20, Rio de Janeiro: CIFEFIL, jul/dez, 2010. p. 7-17

BOTELHO, J. M. A efemeridade da vida humana, nas odes de Horácio. *Anais do IV Seminário FFP Para Todos*, São Gonçalo: FFP-UERJ, 2010.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

BOTELHO, J. M. Oralidade e a escrita e o letramento em sociedades de oralidade secundária. *Anais do XIV CNLF*, V. XIV, n. 4, tomo 4, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2010. p. 3086-3103

BOTELHO, J. M.; FERREIRA, N. C. Características fundamentais do processo mnemônico da oralidade primária. *Revista Solettras*, Ano X, n. 20, Suplemento, Rio de Janeiro: CiFEFiL, jul/dez, 2010. p. 29-40

BOTELHO, J. M. A nova ortografia: aspectos positivos e negativos das mudanças, referentes à acentuação gráfica. *Anais do XIII CNLF*, V. XIII, n. 4, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009.

BOTELHO, J. M. A nova concepção de Bechara acerca do gênero dos nomes em português. *Revista da ABRAFIL*, n. V, Rio de Janeiro: ABRAFIL, 2008. p. 137-48

BOTELHO, J. M. Oralidade pós-letramento: influências da prática da escrita. *Anais do V CLUERJ-SG*, Rio de Janeiro: Botelho, 2008.

BOTELHO, J. M. Uma leitura crítica do epodo III, de Horácio. In: CAMBEIRO, Delia; MOURA, Magali (Orgs). *De rupturas e seus protagonistas*. Encontros com a literatura mundial, Rio de Janeiro: Botelho, 2008. p. 365-86

BOTELHO, J. M. Uma resenha crítica acerca de O vocábulo formal e a análise mórfica, de Câmara Jr. *Atas do II Semana de Filologia na USP*, V. Único, São Paulo: USP, 2007. p. 46-58

BOTELHO, J. M. O caráter imanente do gênero do substantivo no português. *Revista da ABRAFIL*, n. IV, Rio de Janeiro: ABRAFIL, 2006/7. p. 109-15

BOTELHO, J. M. As marcas da oralidade na escrita. *Revista Philologus*, Ano 12, n. 35, Rio de Janeiro: CiFEFiL, Maio/Agosto, 2006. p. 20-31

BOTELHO, J. M. Uma breve abordagem acerca da Estilística Morfológica (ou Léxica). In: BOTELHO, J. M. (Org.). *Estudos Reunidos: Linguagem, Literatura e Estilística*. Rio de Janeiro: Botelho, 2006. p. 145-57

BOTELHO, J. M. A tecnologização da fala sob a perspectiva do letramento. In: BOTELHO, J. M. (Org.). *Estudos Reunidos: Linguagem, Literatura e Gramática*, Rio de Janeiro: Botelho, 2005. p. 11- 18

Quanto aos meus trabalhos completos publicados em Anais de eventos acadêmicos, posso mencionar os 15 mais importantes dos 93 (nove e três):

BOTELHO, J. M. A importância da Teoria Sintagmática para uma conveniente descrição gramatical: um legado de Ingedore Koch. XXIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. *Cadernos do CNLF*, v. XXIII, n. 03, Anais do XXIII CNLF, Textos Completos, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019. p. 65-83

BOTELHO, J. M. O estudo morfológico sobre “interfixo”, legado por Walmírio Macedo. XXII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. *Cadernos do CNLF, Textos Completos*, v. XXII, n. 03, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2018. p. 667-81

BOTELHO, J. M. Marcuschi e o continuum tipológico. XXI Congresso Nacional de Linguística e Filologia. *Anais do XXI CNLF: Textos Completos*, v. XXI, n. 1, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2018. p. 911-23

BOTELHO, J.M.; FERREIRA, G.D. Oralidade e escrita sob a perspectiva de um continuum tipológico. XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia. *Cadernos do CNLF – Redação ou Produção Textual*, v. XIX, n. 1, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2015. p. 149-55

BOTELHO, J.M. Linguagem oral culta: uma das consequências de um alto nível de letramento. XVII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. *Cadernos do CNLF*, v. XVII, n. 11, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. p. 155-66

BOTELHO, J. M. Um pouco de história externa da língua portuguesa. XVII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. *Cadernos do CNLF*, v. XVII, n. 09, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. p. 144-55

BOTELHO, J. M. A efemeridade da vida humana, nas odes de Horácio. IV Seminário FFP Para Todos, *Anais do IV Seminário FFP Para Todos*, São Gonçalo: FFP, 2010.

BOTELHO, J. M. Causas e consequências da dialeção da língua latina. Um pouco de história externa da língua portuguesa. XIV Congresso Nacional de Linguística e Filologia. *Cadernos do CNLF*, v. XIV, n. 4, t. 3, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2010. p. 2471-81

BOTELHO, J. M. Oralidade e a escrita e o letramento em sociedades de oralidade secundária. XIV Congresso Nacional de Linguística e Filologia. *Cadernos do CNLF*, v. XIV, n. 4, t. 4, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2010. p. 675-89

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

BOTELHO, J. M. Ensino, pesquisa e extensão a partir de ações culturais. IV Seminário FFP para Todos, *Anais do IV Seminário FFP Para Todos*, São Gonçalo: FFP, 2010.

BOTELHO, J. M. A nova ortografia: aspectos positivos e negativos das mudanças, referentes à acentuação gráfica. XIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. *Cadernos do CNLF*, v. XIII, n. 04, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009. p. 1446-64

BOTELHO, J. M. A vida humana e a natureza em odes horacianas. III Seminário FFP Para Todos, *Anais do III Seminário FFP Para Todos*, São Gonçalo: FFP, 2009.

BOTELHO, J. M. Contribuições de Othon M. Garcia para a descrição de sentido das palavras. XIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. *Cadernos do CNLF*, v. XIII, n. 04, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009. p. 1770-7

BOTELHO, J. M.; COCKELL, M. Influências mútuas de uma modalidade sobre a outra no inconsciente de um indivíduo com um alto grau de letramento. XIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. *Cadernos do CNLF*, v. XIII, n. 04, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009. p. 1944-53

BOTELHO, J. M. Uma resenha crítica acerca de O vocábulo formal e a análise mórfica, de Câmara Jr. II Semana de Filologia na USP. *Atas da II Semana de Filologia na USP*, São Paulo: USP, 2009. p. 46-58

Também publiquei 09 (nove) capítulos em livros diversos:

BOTELHO, J. M. Marcuschi e o continuum tipológico. In: SILVA, J.P. da. (Org.). *Luiz Antônio Marcuschi e sua contribuição aos estudos de linguística e de letras*. Rio de Janeiro: Autografia, 2019. p. 137-51

BOTELHO, J. M. Ciclo de simulações contínuas entre a oralidade e a escrita. In: MIRANDA, F. et al. (Orgs). *Comunicação intercultural e língua portuguesa*. Córdoba: Advocatus, 2014. p. 91-102

BOTELHO, J. M. O papel que exercem a oralidade e a escrita na formação do letramento em sociedades de oralidade secundária. In: MAIA, F.P.S. (Org.). *Contribuições (Sócio)Linguísticas ao Ensino de Português como língua estrangeira*. Belo Horizonte-MG: Bookness, 2013. p. 75-90

BOTELHO, J. M. Discurso de Posse do Acadêmico José Mario Botelho. *Circulares, Atas e Anexos das Atas da Academia Brasileira de Filologia*. Rio de Janeiro: ABRAFIL, 2008. p. 94-6

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

BOTELHO, J. M. Uma leitura crítica do epodo III, de Horácio. In: CAMBEIRO, Delia; MOURA, Magali (Orgs). *De rupturas e seus protagonistas. Encontros com a literatura mundial*. Rio de Janeiro: Botelho Editora, 2008. p. 365-86

BOTELHO, J. M. Uma breve abordagem acerca da Estilística Morfológica (ou Léxica). In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Estudos Reunidos: Linguagem, Literatura e Estilística*. Rio de Janeiro: Botelho Editora, 2006. p. 145-57

BOTELHO, J. M. A tecnologização da fala sob a perspectiva do letramento. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Estudos Reunidos: Linguagem, Literatura e Gramática*. Rio de Janeiro: Botelho Editora, 2005. p. 11-18

BOTELHO, J. M. A tecnologização da fala sob a perspectiva do letramento. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Estudos Reunidos: Linguagem, Literatura e Gramática*. Rio de Janeiro: Botelho Editora, 2005. p. 11-18 (Formato digital)

BOTELHO, J. M. O gênero do substantivo no português. In: SILVA, J.P. da. *A expressão de gênero do substantivo*. Rio de Janeiro: José Pereira da Silva (Editor), 2005. p. 61

Das 148 (cento e quarenta e oito) Comunicações Orais, que fiz nos diferentes eventos em todo o território nacional e fora do país (Argentina, Portugal, Suécia, Itália e Espanha), convém citar essas 12 (doze):

A diferença entre Filologia e Linguística e o trabalho do filólogo. Conferência no XIII Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos do CiFEFiL. Rio de Janeiro-RJ, 2021.

Um recorte do percurso histórico da formação da língua portuguesa: da chegada dos romanos à península Ibérica à Instituição na língua portuguesa. Conferência no XV Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa do CiFEFiL. Rio de Janeiro-RJ, 2021.

Filologia: “O que é e qual é o seu campo de atuação?”. Um legado de Bruno Bassetto. Conferência no XII Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos do CiFEFiL, Rio de Janeiro-RJ, 2020.

Un enfoque sintáctico-estilístico sobre la colocación de los constituyentes de grupos nominales en las odas horacianas. Palestra no 20<sup>th</sup> Internacional Colloquium on Latin Linguistics, Las Palmas de Gran Canaria-Esp, 2019.

A nasalidade das vogais portuguesas desde o Séc. XIII, sob a perspectiva da história da língua portuguesa. Comunicação no I Simpósio Fonologia, Variação e Ensino. Natal-RN, 2019.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A colonização portuguesa no Brasil e o multilinguismo dos primeiros dois séculos em terra brasílica. Conferência na XIV Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa do CiFEFiL, São Gonçalo-RJ, 2019.

Como e quando se inicia o processo de efetivação de uma oralidade considerada culta, sob a perspectiva do letramento. Conferência na XIII Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa do CiFEFiL, São Gonçalo-RJ, 2018.

La diaspora italiana ottocentesca in Brasile e la formazione del talian come lingua di comunicazione tra gli immigrati italiani in terre brasiliane. Conferência no Seminari di Autunno 2017 – Incontri di Studio, Udine-It, 2017.

A diáspora portuguesa do século XIX no Brasil e a consolidação do português como língua nacional da terra brasílica. Conferência no 3º Congresso da Cidadania Lusófona: A importância das diásporas, Lisboa-Pt, 2015.

As influências da escrita na oralidade de alunos de nível médio. Comunicação nas II Jornadas Pedagógicas de Português, Gotemburgo-SE, 2013.

Ciclo de simulações contínuas entre a oralidade e a escrita. Conferência nas I Jornadas Internacionais: Descobrimo Culturas em Língua Portuguesa, Córdoba-Arg, 2012.

Uma resenha crítica acerca de O vocábulo formal e a análise mórfica, de Câmara Jr. Conferência na II Semana de Filologia da USP, São Paulo-SP, 2007.

Para informações mais detalhadas, veja o meu currículo na Plataforma Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=B107222> (ou na cópia impressa, que faz parte do Relatório de Atividade).

Hoje, depois de 28 (vinte e oito) anos de magistério, já que no próximo dia 15 de julho completarei o vigésimo oitavo ano de afastamento da Aeronáutica, por ter sido transferido para o Quadro de Reserva Remunerada, ainda sou felizmente acometido pelo furor pedagógico, pois estou pronto para viajar para Las Palmas (Ilhas Canárias da Espanha) para iniciar um Pós-doutoramento com o Prof. Dr. Antonio María Martín Rodríguez, da Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (FFP-ULPGC-ES). Na verdade, tudo já estava acertado entre mim e esse meu Colega espanhol desde 2019, quando estive em

Las Palmas para participar do 20<sup>th</sup> Internacional Colloquium on Latin Linguistics, faltava apenas oficializar o Curso com o documento de autorização daquela Instituição Acadêmica, o qual já estava em processamento. Contudo, veio a pandemia do coronavírus e suspendeu todo o processo, adiando para não sei quando a realização de mais essa minha empreitada, que espero que se inicie logo e que não seja a última...

Também estou finalizando uma pesquisa sobre a história da língua portuguesa, que deverá ser publicada ainda este ano; o protótipo em A4, que já conta com mais de 140 páginas – inúmeros testemunhos (em latim, galego-português e português antigo) e imagens (mapas e personagens), deverá ser uma obra muito importante na minha carreira de pesquisador, não só porque será o resultado de um longo período de estudo e dedicação à língua portuguesa, mas, sobretudo, porque nela colocarei todo o meu conhecimento de história do português e me caracterizarei como um filólogo, já sendo linguista. Estarei, pois, realizando um grande sonho, aquele que almejei em 1985, quando conheci o meu eterno Mestre, o Prof. Evanildo Bechara, nas aulas de estudos linguístico-filológicos do Curso de Letras da Fundação Técnico-Educacional Souza Marques. Ou seja, faz trinta e seis anos que idealizei ser filólogo: dediquei-me ao ensino do português efusivamente, pesquisei, escrevi e publiquei muito sobre a história da língua portuguesa, idealizei e realizei inúmeros eventos, divulgando e valorizando a nossa língua nacional; enfim, amei a ciência da linguagem e a erudição – sentido próprio do termo “Filologia” em si. Acredito mesmo que esse modo de vida que levei durante esse considerável tempo de Academia me confere o direito de me denominar “Filólogo”.

Aliás, estou certo, também, de que essa minha trajetória acadêmica justifica este meu desejo de ser promovido a Professor Titular, que, sobre ser a categoria mais elevada de um professor universitário no decurso de sua carreira docente, é-me o reconhecimento, por parte do meu Empregador, de uma vida dedicada à Academia e à sociedade brasileira. Logo, ser esse professor catedrático seria para mim uma enorme satisfação, porquanto me daria a certeza de ter cumprido (– E muito bem cumprido!) o meu objetivo maior ao ter ingressado no Magistério Superior desta excelente Faculdade de Formação de Professores da UERJ, exatamente o de formar novos professores – cidadãos formadores de outros melhores cidadãos.

*“Grande é a minha satisfação em ser Professor,  
O qual muito se assemelha à pedra de amolar,  
Que não é fundamentalmente capaz de cortar,  
Mas de dar ao ferro bruto o fio de navalha.”*  
(BOTELHO, abril de 2005)

São Gonçalo, 20 de junho de 2021.

### 3. Conclusão

Sendo o memorial acadêmico um tipo de resumo sobre o currículo de um pesquisador, em que se revelam algumas de suas concepções acerca de sua trajetória, como o que o fez escolher pela sua formação e os percalços da caminhada, considero ter redigido um, apesar de não me ter limitado aos aspectos acadêmicos em si.

Decerto, cumpri o objetivo de um memorial acadêmico, pois elenquei tudo aquilo que fez com que eu chegasse a esse momento em minha carreira acadêmica e que justifica a minha merecida promoção a Professor Titular.

E como o meu Memorial foi muito bem recebido pela Banca Avaliadora, que não só o aprovou, mas também teceu elogios, embora o identificasse como diferente dos tradicionais, espero que ele possa servir como mais um modelo a ser seguido.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REGO, T. C. Trajetória intelectual de pesquisadores da educação a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, nº 58. jul.-set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NfYJVdy8bX7bcZxx65HMtxp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20/05/2021.

VIEIRA, Carlo Eduardo. Memorial acadêmico para Professor Titular Exercício de escrita de si: uma trajetória intelectual no âmbito do ensino e da pesquisa em história da educação. *Educar em Revista*, n. 63, p. 291-312, Curitiba, Brasil, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/dyMMc8zhpvLDqLWWhTPmrqYP/?format=pdf>. Acesso em: 20/05/2021.

Outra fonte:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/blog/materiais-academicos/memorial-academico>. Acesso em: 12/06/23.

**MULTILETRAMENTO E AVA MOODLE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS<sup>20</sup>**

*Rosiane Malvina da Silva Coelho (Ifes)*

[adoradoraanewill2912@gmail.com](mailto:adoradoraanewill2912@gmail.com)

*Elizangela Tonelli (Ifes)*

[eliztonelli@gmail.com](mailto:eliztonelli@gmail.com)

**RESUMO**

No intuito de sugerir práticas pedagógicas que contemplem a adequação e inserção dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos na cultura digital, elaborou-se uma proposta de intervenção pedagógica dentro de uma vertente que aponta para o multiletramentos e tecnologias digitais como forma de incluir e permitir aos jovens e adultos uma aprendizagem que os inclua na cultura digital por meio de atividades individuais e colaborativas por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, no *Moodle*. Como resultados, espera-se capacitar jovens e adultos por meio de multiletramentos, tendo em vista o acesso a vida social e profissional, de forma humanizada e produtiva.

**Palavras-chave:**

**Multiletramento. Inclusão digital. Educação de Jovens e Adultos.**

**ABSTRACT**

In order to suggest pedagogical practices that contemplate the adequacy and insertion of students from Youth and Adult Education in digital culture, a proposal for pedagogical intervention was elaborated within an aspect that points to multiliteracies and digital technologies as a way of including and allow young people and adults to learn in the digital culture through individual and collaborative activities through a Moodle – virtual learning environment. As a result, it is expected to train young people and adults through multiliteracies, with a view to accessing social and professional life, in a humane and productive way.

**Keywords:**

**Multiliteracy. Digital inclusion. Youth and Adult Education.**

**1. Introdução**

Retomando ao contexto educacional atual, observa-se que, mesmo com o incentivo de programas governamentais e particulares, há pessoas que continuam tendo dificuldades de frequentar uma sala de aula. Nesse

---

<sup>20</sup> O texto se refere à uma Comunicação, que foi apresentada no XV Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos do CiFEFiL.

contexto, a EJA (Educação de Jovens e Adultos) tem público é formado por jovens e adultos de diferentes faixas etárias, que deseja se apropriar de conhecimentos contemporâneos, que contribuam para sua autonomia, que os capacite para as diversas oportunidades que os espera no mundo do trabalho, tenham dignidade e possam atuar criticamente na sociedade (FREIRE, 1996). No entanto, o que se percebe é que o cenário de ensino para a educação de jovens e adultos, por vezes, é reproduzido por professores que, tradicionalmente, utilizam metodologias que não estimulam a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Nesse sentido, vê-se a urgência em se repensar e efetivar a prática docente a partir da concepção de educação libertadora e transformadora da sociedade, considerando que estes alunos já trazem experiências de vida, referente ao contexto pessoal e profissional.

Considerando que vivemos em uma era digital, é imprescindível lançar mão de inovações tecnológicas na educação, pois estas trazem transformações contextualizadas tanto professores como alunos que podem utilizar diversos recursos tecnológicos disponíveis na *Web* para ter acesso às informações e, assim otimizar o tempo de estudo e pesquisa, incrementar as aulas e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, os educadores precisam promover o multiletramento dos alunos por meio de metodologias que possam favorecer a sua participação ativa no processo de aprendizagem e inseri-los no mundo da comunicação e informação digital que permeiam as ações dos sujeitos na sociedade. Nessa direção, este estudo se norteou pela seguinte questão problema: “De que forma a pedagogia do multiletramento pode ser aplicado na EJA por meio das ferramentas do Ambiente *Moodle*?”.

O objetivo central desse estudo foi desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica baseada na prática do multiletramento digital e nos recursos do AVA *Moodle*, que possa favorecer ao aluno da EJA participar ativamente em sua aprendizagem, pensar criticamente por meio das diversas formas de linguagem e multiletramento que dão significados nas diferentes esferas da vida. A relevância da proposta de intervenção pedagógica, baseada no multiletramento e nas metodologias ativas digitais com o foco na EJA decorre das demandas do cenário tecnológico atual, que não se enquadra em práticas de ensino puramente tradicionais. Ademais, os estudantes jovens e adultos buscam se apropriar de conhecimentos contemporâneos que os capacite para atual não somente no mundo do trabalho, mas em todas as esferas sociais e culturais da sociedade.

## **2. Multiletramento e cultura digital**

O acúmulo de informação pela humanidade e a consequente produção de conhecimento remonta desde nossas mais antigas origens a uma crescente evolução e velocidade que, na contemporaneidade, atinge-nos quase como uma avalanche. É comum ouvir a afirmação que estamos num mundo em constante transformação. Mas o que significa isso? O que a educação e ainda, mais especificamente, o letramento digital tem a ver com essas avassaladoras transformações?

A escola sempre utilizou tecnologias como instrumentos para o processo de ensino. O uso de computadores pessoais alterou esse cenário ao carregar para a sala de aula possibilidades muito vastas e diversificadas de acesso e de produção de conhecimento. Em relação ao ensino de Línguas e as tecnologias digitais, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) procura contemplar a cultura digital por meio de diversos tipos de letramentos, tendo como fim o desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio uso das tecnologias, recursos e línguas digitais (BRASIL, 2018). Considerando esses aspectos, o termo multiletramento associou-se diretamente às novas línguas popularizadas pelas mídias digitais e encontrou nas plataformas e ambientes virtuais um suporte importante para viabilizar o acesso a diferentes tipos de línguas, de forma mais rápida e dinâmica (COPE; KALANTZIS, 2009).

De acordo com Moran (2015), a tecnologia digital integra todos os espaços e tempos: “O ensinar e aprender acontece dentro de uma relação simbiótica entre o que chamamos de mundo físico e mundo digital que se hibridiza constantemente.” (MORAN, 2015, p. 16). Esses argumentos trazem como premissa que a educação e a efetiva aprendizagem ocorrem por meio de um processo comunicacional, desde os anos iniciais de escolaridade. Portanto, a educação em seus diversos segmentos e modalidades, precisa adaptar as formas de ensinar e aprender, considerando o universo de possibilidades promovida pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Para tal efeito, Rojo (2012) destaca que a pedagogia baseada nos multiletramentos refuta um ensino tradicional com ambientes inertes e fortalece a ideia e o anseio por um aprendizado que possibilite a participação dos alunos por meio de práticas sociais de leitura e escrita de forma ética, crítica e democrática. Sendo assim é urgente a necessidade de revisar o currículo escolar e direcioná-lo para novos letramentos que emergem da

sociedade contemporânea, considerando a diversidade cultural presente na sala de aula.

Em relação aos alunos da EJA, Arroyo (2017) formula um panorama da identidade desses sujeitos: estão situados em condições marginalizadas diante dos centros urbanos ou mesmo no campo e segregados por tensões sociais, raciais, espaciais e escolares. No que concerne a motivação para retorno a escola, Paiva e Oliveira (2009) destacam que as características desse público são de pessoas que estão em busca de uma aprendizagem significativa, autonomia, qualidade de vida, melhores oportunidades de emprego e para isso se esforçam fisicamente e mentalmente para frequentarem uma escola. Nesse sentido, é relevante adotar uma concepção de ensino que lhes promova conhecimentos universais e acesso às inovações tecnológicas e digitais que os conecte em todas as esferas da sociedade, para que a função reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA possa efetivamente ser favorecida os jovens e adultos (PAIVA, OLIVEIRA, 2009).

Com efeito, faz parte da formação docente conhecer as diversas possibilidades de uma educação mediada por tecnologias e práticas de ensino contemporâneas que atendam às expectativas da era digital, e que estejam de acordo com as pesquisas científicas, validando assim as descobertas e reiterando os fenômenos existentes.

### **3. Multiletramentos na EJA**

A proposta de intervenção pedagógica nos direciona a explorar as possibilidades e perspectivas do multiletramento digital na EJA, sob a vertente da educação híbrida, isto é, presencial e remota, visando a inclusão digital e a oportunidade de participação social e igualdade na aquisição de conhecimentos. Nessa interlocução entre o ensino de linguagens e tecnologias digitais, a proposta de intervenção pedagógica se baseou na oferta de um minicurso nomeado por “Multiletramento na EJA”, haja vista que há uma grande necessidade de flexibilizar as formas de aprendizagem, bem como a oportunidade de incluir esses estudantes nas práticas do multiletramento e na cultura digital.

O produto proposto foi orientado por um projeto de Design Educacional que é uma metodologia de trabalho dedicada aos processos de análise, desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação de cursos EaD e que terá como suporte para seu funcionamento a plataforma *Moodle*.

(MATTAR, 2014). Assim, entende-se que o uso da tecnologia digital da plataforma *Moodle*, atrelada ao modelo educacional de Ensino Híbrido irá personalizar e flexibilizar a aprendizagem do educando, criando ambientes favoráveis ao seu desenvolvimento, inserindo as tecnologias digitais de forma integrada ao currículo e às práticas pedagógicas. Esse processo permitirá o desenvolvimento da criatividade, de trabalhos e interações colaborativas e, principalmente, da autonomia dos alunos para solução de demandas sociais.

O minicurso “Multiletramento Digital na EJA” foi planejado para ser ofertado durante um semestre letivo, na modalidade híbrida, com carga horária total de 30 horas, distribuída em 5 módulos, com 6 horas cada. Os conteúdos serão disponibilizados quinzenalmente (presencial e no AVA). O nível escolar em que se fundamenta a proposta de intervenção pedagógica é o Ensino Fundamental – 2º segmento - na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, cujo conteúdo específico a ser trabalhado é o Letramento Digital, tendo como objetivo principal a inclusão tecnológica e a participação ativa dos estudantes nas tarefas e nas ferramentas comunicativas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do *Moodle*.

Nesse segmento, a elaboração e escolha do minicurso se orientou pelos seguintes objetivos específicos: 1) definir um conceito de cultura digital e multiletramento e exemplificá-lo em diferentes linguagens, gêneros, mídias e ferramentas digitais; 2) selecionar conteúdos, materiais, espaços, condições e ações já iniciadas que justifiquem a elaboração da proposta; 3) escolher uma metodologia ativa que possa ser implementada dentro de uma tecnologia digital de aprendizagem; 4) elaborar um mapa de atividades que descreva a carga horária, público alvo, período de início e fechamento, conteúdos, objetivos, tarefas e avaliação, propostas pelo minicurso e que estejam alinhados ao conceito de multiletramento e às competências da área de códigos e linguagens da BNCC.

Acerca das atividades trabalhadas no minicurso, durante o semestre letivo, a dinâmica incluirá o processo de ambientação com as ferramentas síncronas e assíncronas do *moodle*, diversificando-as com a utilização de diversos gêneros textuais, incluindo vídeos, hiperlinks, escrita de fórum e outros. Sugere-se que a avaliação seja diagnóstica e formativa, tendo como critério de aprovação a realização de, pelo menos, 60% das atividades propostas em todo minicurso. A expectativa é que, no decorrer das aulas, os estudantes se sintam instigados a ‘aprender a aprender’ por meio dos recursos digitais e compartilhar os saberes com seus pares, para que se

sintam protagonistas do seu aprendizado e mais seguros para atuar criticamente na sociedade.

Considerando as competências e habilidades a serem desenvolvidas, traçou-se algumas metas para serem cumpridas pelos alunos ao longo da aplicação da disciplina, de forma que o professor possa orientá-los de forma presencial e online. As metas elencadas são:

- Iniciar os estudos por meio da aba ambientação para conhecer o ambiente virtual de aprendizagem, localizar os recursos, ferramentas e suas funcionalidades, participar do fórum de apresentação, pesquisa diagnóstica;
- Identificar e pesquisar na biblioteca online, vídeos, imagens, sites selecionados e *youtube* os livros digitais e gêneros textuais a serem explorados;
- Separar os livros digitais para leitura e escolher entre os gêneros textuais pesquisados, os que irá descrever os conceitos e as funções de cada um;
- Usar as redes sociais, *e-mails*, para compartilhar e debater com os colegas as pesquisas e experiências da vida real com foco nos livros e gêneros textuais identificados;
- Participar de trabalho em grupo para investigação de fatos, explorando a internet e visitando a comunidade local com entrevistas e recolhimento de dados e informações sobre o produto a ser criado;
- Apresentar um portfólio, produção de texto e ou produto construído com os diversos materiais adquiridos nas pesquisas e trabalho de campo integrando as aprendizagens da disciplina e as vivências e experiências da vida real.

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, os conteúdos serão tratados linearmente, pois trata-se da inclusão digital e construção da aprendizagem do público-alvo. O acompanhamento e mediação do professor se dará por meio da avaliação diagnóstica e diálogos em sala, de forma a garantir que todos sejam atendidos. Também se faz necessário contar com atividades colaborativas por meio de monitoria dos estudantes que possuem mais facilidade de utilizar as tecnologias digitais e poderão auxiliar os colegas com dificuldades.

As competências e habilidades ficarão visíveis e detectáveis ao professor ao passo que este acompanhará de perto a execução das práticas

educacionais, o interesse do estudante e poderá revisar os conteúdos ao início de cada novo módulo. As avaliações requerem a observação contínua da integralização e internalização das aprendizagens propostas, que poderão ser analisadas ao final de cada módulo por meio de questionários, tarefas, debates, mapas mentais e produtos construídos.

O processo avaliativo que define resultados concretos é relevante, pois dá oportunidade aos estudantes de refletirem sobre sua atuação na aprendizagem, construção dos novos saberes e o caminho para se chegar ao melhor desempenho. E para corresponder a essas expectativas o projeto visa a aplicação de notas e conceitos ao final de cada módulo e no final da etapa. Contudo é imprescindível o *Feedback* ao término de cada aula, uma vez que o professor atuará como um facilitador e mediador dos conhecimentos, acompanhando cada passo do processo e por geralmente, os estudantes necessitam deste recurso de avaliação para se sentirem motivados e empenhados por melhores resultados.

#### **4. Resultados e desafios esperados**

A aprendizagem que se requer com a proposta de intervenção, instrumentalizada pelo minicurso “Multiletramento digital na EJA” é que esse público tenha contato com a tecnologia e as múltiplas culturas por meio de textos multimodais e atividades que desenvolvam habilidades e atitudes esperadas para um cidadão autônomo e letrado. Assim considerando a diversidade do público da EJA, a dinâmica de ensino se apoiará no diálogo e no diagnóstico com os alunos para saber o que mais se adequa às suas aprendizagens e ou como gostariam de aprender. É imprescindível também um planejamento que não deixe lacunas ou seja, excludente. Por isso, o minicurso será adaptado aos estudantes com deficiências, considerando cada caso.

Quanto aos desafios, prevê-se que alguns discentes tenham pouco ou nenhum contato com computadores, ou tecnologias similares, ou ainda, dificuldades para utilizar as ferramentas do AVA. Essas dificuldades podem causar atraso no cumprimento das tarefas e comprometer o cronograma do curso e até mesmo desistência dos alunos. Para minimizar esse impacto, sugere-se que o professor modifique o formato das atividades, e dentre a variedade de ferramenta do Moodle, escolha àquelas em que os alunos demonstraram maior facilidade de domínio. O professor pode ainda adaptar o material de estudo ao nível de compreensão do aluno.

Para manter a motivação é imprescindível pensar estratégias de trabalhos em grupo permitindo que estudantes com um pouco mais de experiência colaborem com os demais, outra estratégia relevante é diagnosticar os estilos de aprendizagem e diversificar as metodologias, de acordo com as dificuldades apresentadas. Utilizar uma linguagem dialógica que contemple as experiências de vida dos educandos, a leitura de mundo, suas relações com o próximo e as aprendizagens construídas no cotidiano.

Assim, espera-se que a implementação da proposta de minicurso possa contribuir para a ampliação da aprendizagem dos discentes, como também para o fazer pedagógico dos educadores envolvidos, pois trabalhar e tecer esforços para ver o bem e a transformação na vida do próximo, faz toda caminhada valer a pena.

## **5. Conclusão**

Na escola, o letramento digital se faz necessário uma vez que vivemos em uma sociedade conectada aos dispositivos móveis e outros recursos que viabilizam o rápido acesso a comunicação e a informação. Nessa direção, a proposta de intervenção pedagógica, revela-se como um caminho para a transformação positiva da experiência educacional de indivíduos que buscam aprimorar suas habilidades de leitura, escrita e competência digital. Ao abordar conceitos fundamentais de letramento digital, tais como a capacidade de acessar, compreender, avaliar e criar conteúdo digital de maneira crítica, o minicurso almeja capacitar os alunos da EJA a participarem plenamente de uma sociedade cada vez mais digitalizada.

Por essa razão, o objetivo do minicurso inclui não apenas desenvolver habilidades técnicas, mas também fomentar a confiança dos alunos na utilização das tecnologias, incentivando-os a se envolverem ativamente na aprendizagem e a se tornarem cidadãos informados e responsáveis no ambiente digital. Ao empoderar os alunos da EJA com o letramento digital, busca diminuir as barreiras socioeconômicas e culturais, promovendo a inclusão digital e social.

Entretanto, destaca-se que a implementação desse minicurso demanda de desafios significativos. Dentre eles, destacam-se a falta de acesso equitativo a recursos tecnológicos e à internet, bem como a necessidade de adaptação das estratégias pedagógicas para atender às necessidades diversificadas dos alunos adultos. Além disso, é fundamental abordar questões de segurança online, privacidade e desinformação,

capacitando os alunos a discernirem informações confiáveis em um ambiente digital repleto de informações muitas vezes enganosas.

Cabe frisar que a formação para o desenvolvimento das competências digitais envolve a adesão e utilização confiante, crítica e responsável de tecnologias digitais na aprendizagem, no trabalho e na participação em sociedade. Sendo assim, para executar essa proposta o professor deve dominar as tecnologias para mediar a interação do estudante, viabilizando discussões e trocando experiências que levem aprendizado.

Olhando para o futuro, as pesquisas devem se concentrar na contínua evolução das tecnologias e suas influências no letramento digital. Investigar abordagens eficazes de ensino, métodos de avaliação e estratégias de engajamento será essencial para aprimorar ainda mais os programas de letramento digital na EJA. Além disso, a colaboração entre educadores, pesquisadores e formuladores de políticas pode contribuir para o desenvolvimento de diretrizes e práticas recomendadas, impulsionando a eficácia e a abrangência desses programas.

De forma geral, essa proposta de intervenção pedagógica representa um passo crucial em direção à capacitação de indivíduos na era digital, com o potencial de promover a inclusão, a autonomia e a participação ativa de todos na sociedade contemporânea.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Última versão. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 17 abril 2021.

COPE, B; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-95, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MATTAR, J. Interações em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: histórico e modelos. *Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*. n. 9, 102, 53-71, jan-jun. 2014.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

MORAN, J. Educação híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISAN, F. de M. *Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. [Hybrid Teaching: Personalization and Technology in Education]. Porto Alegre: Penso, 2015.

PAIVA, J. OLIVEIRA, I. B. *Educação de Jovens e Adultos*. Coleção pedagogia em ação. São Paulo: DP *et al.*, 2009.

ROJO, R. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista [en línea]*, (4), p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155037796006>. Acesso em: 20 out. 2020.

**MULTILETRAMENTOS, LETRAMENTO DIGITAL  
E MULTIMODALIDADE: CONCEITOS E ABORDAGENS**

*Rosana Ferreira Alves* (UESB)

[alzana70@yahoo.com.br](mailto:alzana70@yahoo.com.br)

*Lucas Flávio Souza Nunes* (UESC)

[nunes\\_lf@hotmail.com](mailto:nunes_lf@hotmail.com)

*Nilson Roberto de Novaes Alves* (UESB)

[nrdna@hotmail.com](mailto:nrdna@hotmail.com)

**RESUMO**

Este artigo tem por objetivo refletir sobre conceitos e abordagens das temáticas Multiletramentos, Letramento Digital (LD) e Multimodalidade Textual (MT). Nessa esteira, além de apresentar brevemente suas acepções, verificamos como essas temáticas têm sido percebidas e desenvolvidas no contexto de aprendizagem de línguas, mais especificamente, de Língua Portuguesa. Com isso, pretende-se contribuir, mesmo que inicialmente, para compreensão e caracterização de alguns conceitos que são básicos para práticas pedagógicas inovadoras. Para tanto, recorremos a pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada sobre Multiletramentos, mais especificamente sobre LD e MT, a saber: Soares, (2004); Borba e Aragão, (2012); Rojo e Moura, (2012); Coscarelli, (2014 e 2016) e Ribeiro, (2016).

**Palavras-chave:**

Ensino. Letramento Digital. Multiletramentos.

**ABSTRACT**

This article aims to reflect on the concepts and approaches of the sessions. multiliteracies, Digital Literacy and Textual Multimodality. Base on this, in addition to present its concepts, we will verify how the experiences were perceived in the contexts of learning languages, more specifically, Portuguese Language. Based on of the perspective of these concepts conceived perpassing of little understandings, the possible of the practice of the skills of the skills are they propository to develop. In order to do so, we have used the theoretical-methodological assumptions of Applied Linguistics on multiliteracies, more specifically on Digital Literacy and Textual Multimodality, for example: Soares, (2004); Borba and Aragão, (2012); Red and Moura, (2012); Coscarelli, (2014 and 2016) and Ribeiro, (2016).

**Keywords:**

Teaching. Digital Literacy. Multiliteracies.

**1. Introdução**

Este artigo se justifica pela necessidade de discussão a respeito de como o Letramento Digital e a Multimodalidade Textual têm sido

trabalhados em contextos formais de aprendizagem, considerando a escola enquanto agência principal de letramento. Nesse sentido, é importante destacar que isso se faz necessário devido às recentes transformações sociais permeadas pelos crescentes avanços tecnológicos que possibilitam diferentes formas de comunicação e interação social.

É perceptível como as formas pelas quais nos comunicamos e registramos informações têm se modificado ao longo do tempo. Partindo de simples imagens feitas em cavernas, registros em tábuas de argila, escrita em papiros sob forma de hieróglifos, passando pela invenção da imprensa de Gutenberg<sup>21</sup> até os *emojis* dos dias atuais que são utilizados em diferentes dispositivos eletrônicos e plataformas digitais, podemos perceber alterações das formas de comunicação. Essa evolução nos possibilita não apenas registrar conhecimentos, mas acaba por influenciar a maneira pela qual aprendemos línguas.

Assim, com base nas informações acima, podemos perceber que a tecnologia sempre esteve presente nos processos de ensino-aprendizagem. No que diz respeito às tecnologias, é importante destacar que há diferenças entre tecnologia e tecnologia digital, sendo esta relacionada ao uso de plataformas digitais e ao uso da *Internet*. O que deve ficar claro, portanto, é que tecnologia, de fato, já faz parte do contexto escolar, como por exemplo, a simples utilização de papel e caneta. Assim, dispositivos eletrônicos e digitais constituem-se em novos recursos, agregando novas possibilidades de práticas metodológicas que fomentam novas maneiras de aprender.

Dessa forma, lançar mão de recursos tecnológicos e digitais na contemporaneidade, no ensino, faz-se necessário frente a novas demandas sociais de comunicação e interação. Corroborando essa perspectiva, Rojo (2013) afirma:

---

<sup>21</sup> Johannes Gensfleisch zur Laden zum Gutenberg, ou simplesmente Johannes Gutenberg (Mainz, c. 1400[1] – Mainz, 3 de fevereiro de 1468) foi um inventor, gravador e gráfico do Sacro Império Romano-Germânico. Gutenberg desenvolveu um sistema mecânico de tipos móveis que deu início à Revolução da Imprensa, e que é amplamente considerado o invento mais importante do segundo milênio. Teve um papel fundamental no desenvolvimento da Renascença, Reforma e na Revolução Científica e lançou as bases materiais para a moderna economia baseada no conhecimento e a disseminação em massa da aprendizagem. Gutenberg foi o segundo no mundo a usar a impressão por tipos móveis, por volta de 1439, após o chinês Bi Sheng no ano de 1040, e o inventor global da prensa móvel. Entre suas muitas contribuições para a impressão estão: a invenção de um processo de produção em massa de tipo móvel, a utilização de tinta à base de óleo e ainda a utilização de uma prensa de madeira similar à prensa de parafuso agrícola do período.

A necessidade de diálogo entre as novas linguagens tecnológicas e os processos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa ampliou a busca por espaços educacionais abertos de circulação de conhecimento tanto por parte de professores como de alunos, para que, em princípio, as práticas de sala de aula se tornassem mais efetivas para esses sujeitos. (ROJO, 2013, p. 135-6)

Portanto, com base no que foi apresentado até o momento, continuaremos essa discussão, apresentando os pressupostos da pedagogia dos Multiletramentos e algumas de suas implicações para os processos de ensino e de aprendizagem de línguas.

## **2. Letramento e Multiletramentos**

A concepção de letramento começa a ganhar espaço em estudos no campo da Linguística e da Educação a partir dos últimos anos da década de 1980, quando estudiosos dessas áreas começaram a perceber que certas práticas sociais demandavam outras habilidades além da capacidade de ler. Assim, verificou-se que, para atender a necessidades sociocomunicativas atuais, não basta ao sujeito somente decifrar os códigos escritos, mas utilizar essa competência a fim de lidar com situações sociais complexas.

Segundo a autora Magda Soares (2004), o termo letramento, originário do latim *littera* (letra), traduziu-se para a língua inglesa como *literacy*. Assim, de acordo com a autora:

[...] literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2004, p. 17)

Como podemos observar, a concepção de letramento leva em consideração o emprego de habilidades de leitura e de escrita em situações reais de uso, nas quais o indivíduo deverá saber empregar essas habilidades de maneira a contribuir com o desenvolvimento de suas práticas comunicativas. Em outras palavras, o sujeito considerado letrado é aquele que faz uso consciente da leitura e da escrita em suas interações verbais.

Conforme novas formas de interação e comunicação foram surgindo, sobretudo com o advento da *internet* 2.0, bem como de diversos recursos e dispositivos eletrônicos e tecnológicos, diferentes habilidades, contudo, começaram a ser exigidas para que sujeitos passassem a corresponder às demandas sociais. Assim, além de ler e escrever de forma

consciente, tornou-se preciso saber lidar com novas tecnologias, as quais permeiam inúmeras atividades com que lidamos em nosso cotidiano. Nessa perspectiva, ampliou-se a noção de letramento para o que passou a ser denominado de Multiletramentos.

Nesse sentido, Rojo (2012), apontando o surgimento da concepção dos Multiletramentos, afirma que

A necessidade de uma *pedagogia dos Multiletramentos* foi, em 1996, afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Future* (“Uma pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais”). (ROJO, 2012, p. 11-12)

Nesse contexto, passou-se a refletir sobre a necessidade de as práticas educacionais promoverem a ampliação dos letramentos nos educandos. Assim, ainda de acordo com Rojo (2012):

Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de que a escola tomasse a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes em sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICS, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (ROJO, 2012, p. 12)

A concepção de Multiletramentos surge, então, envolvida por um contexto de desenvolvimento tecnológico o qual passou a reconfigurar as interações sociais, sobretudo nos meios digitais. Assim, conforme podemos observar, a perspectiva dos Multiletramentos está permeada por um cenário de diversidades culturais e linguísticas, no qual o sujeito precisa desenvolver aparatos que o tornem capaz de saber lidar com esse conjunto de múltiplas culturas, linguagens e semioses.

O papel da escola nesse contexto, portanto, é de suma importância, uma vez que, enquanto agência de letramento, ela oportunizará aos estudantes meios pelos quais eles possam lidar com diversos textos em diferentes ambientes. Assim, acreditamos que propostas que levem em consideração a perspectiva do Letramento Digital e da Multimodalidade Textual nas aulas de Língua Portuguesa se façam relevantes, conforme veremos a seguir.

### 3. *Letramento Digital*

Partindo da concepção de que o LD faz parte de um conceito guarda-chuva que está inserido nos estudos da Pedagogia dos Multiletramentos, como apontam Cope e Kalantzis (2001) apud Borba e Aragão (2012), e sabendo que existe uma diferença entre alfabetização e letramento(s), Soares (2004), sendo essa relacionada ao processo de aquisição do alfabeto, assim como o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Já o letramento refere-se às práticas e ações nas quais tais habilidades sejam necessárias. Assim, podemos concluir que o LD sejam práticas de leitura e escrita em ambientes digitais com uso ou não da *Internet*.

Ainda em compartilhamento com concepções de Borba e Aragão (2012), concebemos que em tempos modernos, não basta possuir dispositivos eletrônicos e acesso à rede mundial de computadores para ser considerado letrado digitalmente, mas antes de tudo, ser um usuário crítico e reflexivo, pois ter acessos a esses recursos não é garantia de se aprender ou de se ensinar mais ou melhor. Assim, temos:

As habilidades para o letramento digital envolvem estar familiarizado com as linguagens digitais, o uso fluido de ferramentas do computador e de navegação. Um professor letrado digitalmente deve se apresentar conhecedor da utilização adequada dessas ferramentas tecnológicas, de modo que possa trazer benefícios para o âmbito da sala de aula. (BORBA E ARAGÃO, 2012, p. 233)

Ainda sobre o conceito de LD, verificamos em Barton (1998) apud Xavier (2007) que este se trata de um tipo de letramento e não um novo letramento que é apresentado para a sociedade por meio das novas tecnologias e o uso da *Internet*, ou seja, o que está acontecendo é uma transposição do tipo de letramento alfabético para o digital. O que podemos perceber é que um não anula o outro, como nas palavras de Xavier (2007) quando afirma que a principal condição para a apropriação do letramento digital é o domínio do letramento alfabético pelo indivíduo.

Carmo (2003), afirma que o letramento é mais do que o mero conhecimento técnico. Ainda sobre esse conceito, o mesmo autor diz:

Ele inclui ainda, “habilidades para construir sentido a partir de textos multimodais, isto é, textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície. Inclui também a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informações disponibilizadas eletronicamente”. (CARMO, 2003, p. 49).

Portanto, percebemos que o conceito de LD relaciona-se tanto com a transposição e uso do alfabeto “analógico” para meios digitais como a

sua apropriação e uso de forma que suas práticas aconteçam de forma crítica e reflexiva no momento de buscar, postar, interagir e comunicar-se por meio de dispositivos eletrônicos e digitais por meio da *Internet*. Assim, ser letrado digitalmente não é apenas possuir os meios, mas saber como lidar com eles de forma autônoma e reflexiva.

#### **4. *Multimodalidade Textual***

As recentes transformações sociais, culturais e tecnológicas pelas quais a sociedade atual vem passando propiciaram o surgimento de diferentes práticas de interação e comunicação. Isso implica dizer, por exemplo, que os modos de se relacionar com o texto, seja ele oral ou escrito, também sofreram modificações ao longo do tempo.

Esse novo contexto de lide com o texto em sua dimensão de leitura e de escrita encontra ressonância nos dispositivos e plataformas digitais, pois é nesse ambiente que as possibilidades de agregar novos elementos ao texto se ampliam. Assim, ler e escrever na atualidade, sobretudo nos meios digitais, são ações que passaram a ter uma nova configuração, ou seja, assumiram nuances que estão para além das formas tradicionais de recepção e de produção textual.

Temos, assim, que para o ato da leitura, por exemplo, não basta apenas compreender o código verbal escrito, mas saber associar palavras a outros elementos não verbais que integram o texto. Dessa forma, é preciso considerar na prática leitora os aspectos multissemióticos dos objetos comunicativos com os quais nos deparamos em nossas atividades diárias. A multimodalidade textual, nesse sentido, pode ser compreendida como a associação de múltiplos modos de linguagens e semioses, os quais, atuando de forma integrada, colaboram para construir os sentidos de determinados textos. Nessa perspectiva, Ribeiro (2016, p. 37) vai apontar que multimodais são os textos “compostos pela modulação de diversas linguagens”.

É importante compreendermos, nessa direção, a necessidade de refletirmos sobre a maneira com a qual lidamos com o objeto texto, uma vez que passam a constituí-lo diversos elementos semióticos, os quais constroem sua significação. Imagens, cores, formatos, dentre outros, são recursos que integram a estrutura composicional de variados textos em circulação social, tornando-se parte fundamental para a sua compreensão e interpretação, não devendo, portanto, serem tratados como elementos

secundários ao todo significativo. Corroborando esse pensamento, Gomes (2016) assinala que:

[...] a imagem passa a ter função central na construção dos sentidos (e não apenas periférica, como simples ilustração), como vemos nos *photlogs* e no *Youtube*, para citar os mais comuns. A imagem ganhou uma importância que antes não tinha, ou que não era reconhecida e considerada, especialmente em suas relações semióticas com o texto (GOMES, 2016, p. 86)

Verifica-se, entretanto, que, conforme observado a multimodalidade esteja presente em boa parte dos textos em circulação social, ainda percebe-se um trabalho de certa forma, limitado, com materiais verbovisuais nas salas de aula de Língua Portuguesa, sobretudo na perspectiva da leitura e da produção textual. Talvez, parte dessa limitação se deva a uma visão mais tradicional de que “um texto é construído por palavras, e frases e períodos[...]” (RIBEIRO, 2018, p. 70). Entretanto, a compreensão do que seja texto tem cada vez mais se ampliado, uma vez que “Imagens também são textos, podem ser lidas e interpretadas, solicitam alguma sistematização e provocam processos semióticos.” (*Idem*, p. 71).

É nesse contexto que verificamos a importância de um trabalho profícuo com a multimodalidade textual no contexto escolar, mormente nas aulas de Língua Portuguesa, visando à ampliação e ao desenvolvimento da proficiência lectoescrita dos sujeitos aprendizes, contribuindo para que correspondam a suas demandas sociais. Assim, abordaremos a seguir de que maneira as aulas de Língua Portuguesa podem fomentar práticas que contribuam para desenvolver os multiletramentos nos educandos.

##### **5. Ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos Multiletramentos**

Conforme apresentado anteriormente, as concepções de Letramento Digital e Multimodalidade Textual também integram a Pedagogia dos Multiletramentos (Cf. BORBA E ARAGÃO, 2014), a qual deve subsidiar práticas de ensino de línguas. Essa ideia justifica-se uma vez que o trabalho na perspectiva dos Multiletramentos garante uma aprendizagem concatenada com as atuais demandas sociais no que diz respeito às práticas comunicativas.

Assim, quando falamos em práticas comunicativas, visamos a abordar os variados contextos de interação nos quais o sujeito se insere, desde os ambientes formais de aprendizagem até atividades simples e complexas presentes no dia a dia, conforme aponta Ribeiro (2016) ao afirmar que:

“Mesmo que não saibam como funciona ou ainda que não tenham acesso a um computador pessoal, os cidadãos, especialmente em áreas urbanas, são obrigados a conviver com caixas eletrônicas de bancos ou com telefones celulares integrados a câmeras e a serviços de mensagem.” (RIBEIRO, 2016, p. 47)

A lide com esses contextos requer, portanto, práticas de ensino que possibilitem aos indivíduos tornarem-se capazes de saber utilizar diferentes competências e habilidades, subsidiando o desenvolvimento de sua autonomia enquanto sujeito.

Dessa forma, é necessário refletirmos sobre o seguinte questionamento: de que maneira as práticas escolares têm contribuído na perspectiva de promover os Multiletramentos nos indivíduos? Essa indagação centra-se na ideia de que “a contemporaneidade e, sobretudo, os textos/enunciados contemporâneos colocam novos desafios aos letramentos e às teorias” (ROJO, 2013, p. 13).

Na tentativa de buscarmos responder ao questionamento anteriormente apresentado, devemos levar em consideração que as discussões acerca dos Multiletramentos ainda se fazem relativamente recentes, o que pode tornar sua apropriação de certa forma insuficiente. Dessa forma, é importante pensarmos na questão da formação continuada dos profissionais da educação de forma a contemplar tais discussões, uma vez que a partir da apropriação e da compreensão do que envolve a Pedagogia dos Multiletramentos, as atividades em sala de aula podem se tornar mais profícuas no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas multiletradas dos educandos.

Nesse sentido, acreditamos que uma abordagem consciente e intencional dos Multiletramentos, do Letramento Digital e da Multimodalidade Textual tem por finalidade contribuir para a formação de sujeitos mais críticos, reflexivos e autônomos no âmbito da educação em sentido amplo, assim como, nas aulas de Língua Portuguesa, torná-los proficientes leitores e produtores de texto em todas as maneiras como ele se apresenta, seja em ambientes digitais ou impressos.

## **6. Considerações finais**

Com base nas reflexões apresentadas anteriormente, é interessante pensarmos que não necessariamente o uso das tecnologias digitais conectadas ou não à Internet, garantirá um aprendizado eficiente. Entretanto, o contexto no qual estamos inseridos é permeado por recursos, ferramentas

e práticas que requerem competências e habilidades as quais necessitam que o indivíduo seja capaz de lidar com tais exigências da contemporaneidade de forma satisfatória.

Nesse sentido, é relevante pensarmos sobre a importância de se criar no contexto escolar uma cultura de utilização de variados recursos e ferramentas digitais com finalidades de aprendizagem, o que também passa a formação e a formação continuada de professores. Assim, consoante Rojo e Barbosa (2015):

As demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pe- los currículos escolares. Respondendo às questões anteriores, para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da Web, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais[...]. (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 135)

Vale ressaltar que as tecnologias digitais e o uso da Internet não foram pensados, *a priori*, com finalidades educativas. No entanto, a Educação, enquanto uma necessidade social do indivíduo, tem buscado se apropriar dessas com o intuito de, além de construir uma relação mais estreita com as atuais demandas sociais, propiciar o desenvolvimento pleno do ser humano.

Assim, após refletirmos neste artigo sobre os conceitos de Multiletramentos, Letramento Digital e Multimodalidade Textual e suas abordagens, verificamos que se faz necessário promover mais reflexões e discussões, bem como fomentar mais produções acadêmicas e científicas, no sentido de proporcionar a apropriação dessas temáticas com finalidade de buscar desenvolver um trabalho, mormente nas aulas de Língua Portuguesa, que contribua para a formação de um indivíduo multiletrado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORBA, Marília dos S; ARAGÃO, Rodrigo. *Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês*. Polifonia, Cuiabá, MT, v.19, n.25, p. 223-40, jan./jul., 2012.

CARMO, Josué G. Botura. *O letramento digital e a inclusão social*. Disponível em: <http://paginas.terra.com.br/educacao/josue/> Acesso em: 17 Abr 2008.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

GOMES, Luiz F. *Redes sociais e escola: o que temos de aprender?* In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs) *Redes sociais e ensino de línguas – o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016.

RIBEIRO, A. E. *Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

\_\_\_\_\_. *Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações*. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, R. H. R. & BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, Multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. H. R. *Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos*. In: (Orgs.) *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, M. *Letramento e Escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

XAVIER, Antonio C. dos Santos. *Letramento Digital e Ensino*. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf> Acesso em 17 Mar 2008.

Outra fonte:

GUTENBERG. [n.d.]. In: *Wikipédia*. Acesso em 19 de fevereiro, 2019. <http://www.artigos.com/artigos/humanas/letras/letramento-digital-7482/artigo/>

**O EMPREGO DAS ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO,  
MODELOS DE ESPAÇOS MENTAIS E A RECATEGORIZAÇÃO  
EM PROPAGANDAS POLÍTICAS<sup>22</sup>**

*Mariana Rodrigues Ferreira Fantinelli* (UEL)

[mariana.rffantinelli@uel.br](mailto:mariana.rffantinelli@uel.br)

*Edina Regina Pugas Panichi* (UEL)

[edinapanichi@sercomtel.com.br](mailto:edinapanichi@sercomtel.com.br)

**RESUMO**

No decorrer deste artigo serão investigadas estratégias concernentes ao campo da Linguística Cognitiva e Linguística Textual, com o objetivo de analisar os elementos lexicais utilizados em propagandas políticas escritas nos anos 1945 e 1950, as quais visavam convencer o leitor/eleitor a escolher o candidato Brigadeiro Eduardo Gomes como melhor opção para ocupar o mais alto posto da democracia brasileira, a cadeira de Presidente da República. A análise demonstra que o emprego de uma expressão, em detrimento de outra, não é casual ou escolhida por uma questão estética, mas visa encorpar a argumentação. Os recursos linguísticos empregados em maior escala nos textos ativam a operação mental (cognição), que opera integrando o meio físico, psíquico, social e cultural, além de propiciarem ativações e reativações nos interlocutores, proporcionando aquisições de conhecimentos, aplicação de conhecimentos prévios/enciclopédicos e constantes retomadas/ancoragens que favorecerão o entendimento plena da mensagem que se quer comunicar.

**Palavras-chave:**

Recategorização. Referenciação. Modelos de espaços mentais.

**ABSTRACT**

Throughout this article, strategies concerning the field of Cognitive Linguistics and Textual Linguistics will be investigated, with the purpose of analyzing the lexical elements used in political advertisements written in 1945 and 1950, which aimed to convince the reader/elector to choose the candidate Brigadeiro Eduardo Gomes as the best option to occupy the highest post of Brazilian democracy, the President of the Republic. The analysis shows that the use of one expression, in detriment of another, is not casual or chosen for aesthetic reasons, but aims to strengthen the argumentation. The linguistic resources employed on a larger scale in the texts activate the mental operation (cognition), which operates by integrating the physical, psychic, social and cultural environment, in addition to providing activations and reactivations in the interlocutors, providing knowledge acquisitions, application of previous/encyclopedic knowledge and constant resuming/anchoring that will favor the full understanding of the message one wants to communicate.

**Keywords:**

Recategorization. Referencing. Mental space models.

---

<sup>22</sup> O texto se refere à uma Comunicação, que foi apresentada no XV Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos do CiFEFiL.

## 1. *Linguística Cognitiva*

A relação entre homem e mundo pode ser medida pela cognição, ou seja, relacionamos nossas vivências e experiências por meio de interações sensorio-motoras entre cérebro, corpo e ambiente. Estamos diante da corporificação da mente. Dito isto, é possível compreendermos que o processamento cognitivo não se limita apenas à atividade neuronal do/no cérebro.

Construímos nossa aquisição de sentido aliando três dimensões: “cérebro, corpo em ação e interação entre organismo-ambiente”, de acordo com Johnson (2007, p. 115), que continua afirmando que “se abrimos mão de uma dessas dimensões, não há emergência de sentido”. A mente opera integrando o meio físico, psíquico, social e cultural.

As bases teóricas do campo da Linguística Cognitiva (doravante LC) surgem com os estudos de Lakoff e colaboradores, a partir da década de 80 do século passado. É considerada “uma jovem ciência”, porém, revolucionária, no sentido de reformular entendimentos sobre a cognição e sobre o fazer/pensar a Linguística. Conforme Cordeiro (2022),

[...] a visão de cognição que nos interessa é a visão corporificada (*embodied*). Estudos no âmbito das ciências cognitivas, especificamente na neurociência, vêm corroborando evidências para uma visão integrada da interação entre cérebro/mente/corpo/mundo no surgimento de comportamentos cognitivos altamente adaptáveis, ecologicamente situados. (CORDEIRO, 2022, p. 4)

É possível depreendermos que os componentes da LC – cognitivo e social – são inseparáveis. Para que haja cognição, as entidades social e cultural devem estar inerentemente ligadas. Só poderá haver plena compreensão comunicativa quando houver interação entre as práticas comunicativas e os participantes do processo, a fim de que haja compatibilidade de propósitos mentais, ou seja, a representação mental emergirá a partir do corpo. Podemos exemplificar a partir da seguinte situação:

Movemo-nos de um lugar para o outro com alguns propósitos em mente, isto é, na intenção de satisfazer alguma(s) de nossas necessidades. Desviamos-nos de objetos para não nos machucarmos e evitar danos ao nosso corpo, portanto, de certa forma, interagimos com o ambiente. Esta é a razão pela qual o corpo assume extrema importância na representação do mundo (CORDEIRO, 2022, p. 6)

Para fora dos liames da LC, a noção de cognição é abordada em seu sentido dicionarizado. De acordo com o Dicionário Houaiss, cognição é “ato ou efeito de conhecer; processo ou faculdade de adquirir um

conhecimento” (HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 167). Grandes nomes dos estudos linguísticos também se debruçaram sobre a conceituação de cognição. De acordo com os estudos piagetianos, o desenvolvimento cognitivo está atrelado à ação e às funções lógicas, e a aquisição de conhecimentos é formada por quatro estágios. Já para Vygotski, a cognição engloba um viés sociocultural, relacionando fortemente o ambiente e as interações.

A LC, em partes, rompe com o senso comum ao formular cognição a partir da seguinte montagem: aquisição de conhecimentos + conjunto de habilidades cognitivas + corporificação, incluindo a ideia de união do social e do cultural. Dois pontos devem ser contemplados quando se diz que a cognição é corporificada ou situada: a) um corpo tem várias experiências e capacidades sensorio-motoras e b) essas capacidades e experiências sempre estarão situadas em contextos biológicos, psicológicos e culturais abrangentes. É certo, portanto, afirmar que

[...] do ponto de vista da cognição, o indivíduo não seria apenas um elemento pertencente a um conjunto de outros indivíduos com quem convive mais ou menos de perto, mas sim um elemento que se constitui, subjetiva e socialmente, pela relação que mantém com os outros indivíduos, com as trocas simbólicas que com eles estabelece e pelas experiências sensorio-motoras, que, sempre mediadas pelo simbólico (logo, pelo outro), servem de matéria-prima para conceptualizações (“distribuídas”) de suas experiências (CORDEIRO, 2022, p. 20)

Em linhas breves, compreendemos que a LC concebe o significado como construção mental, em um movimento contínuo de categorização e recategorização do mundo, a partir da interação e dos conhecimentos enciclopédicos e conhecimentos de mundo adquiridos, compartilhados e armazenados pelos indivíduos, uma vez que a experiência (empirismo) é elemento central para a corporificação mental.

## **2. Estratégias de referência, modelos de espaços mentais e a recategorização**

A referência tem sido estudada pela Linguística Textual como estratégia mantenedora da coesão textual, pois o fenômeno envolve, também, a ativação de processos cognitivos garantidores de plena significação textual.

Sendo um campo de estudo da Semântica Cognitiva, é importante comprovar que os itens lexicais nominais podem ativar conexões

cognitivas diversas ao serem relacionadas a um mesmo referente. Teixeira (2010) confirma que, por meio da referência,

[...] o discurso constrói os “objetos” a que faz remissão, ou seja, os referentes não são “coisas” do mundo real, mas representações cognitivas compartilhadas pelos interlocutores. Referir não é um processo de “etiquetar” o mundo, mas uma atividade em que os referentes passam a ser “objetos do discurso”. (TEIXEIRA, 2010, p. 129)

É fundamental compreender o importante papel que a linguagem exerce sobre a ativação das estruturas mentais “abstratas, pré-existentes, provenientes de experiências perceptuais e culturais” (ALMEIDA, 1998, p. 254), intituladas, por Lakoff e Johnson, (2002) como Modelos Cognitivos Idealizados (MCI). Para serem operados, dependem que o indivíduo lance mão de uma estratégia comunicativa, dependente de um contexto, a fim de que a pista linguística desencadeie processos de inferência que geram representações evocáveis, ou seja, processos de significação e sentido, legitimados dentro de “uma moldura comunicativa determinada de significação relevante” (MIRANDA, 2000, p. 34).

Para que possamos interpretar adequadamente um texto, é necessário que façamos diferenciações, associações e correlações, já que interpretar tem relação com a percepção de quais espaços de referenciação as formas linguísticas estão ligadas, além de associar a elas o acervo de experiências que nos constituem.

Marcuschi (1999, p. 6) corrobora a ideia ao dizer que “produzir um texto é oferecer espaços sociocognitivos mediante processos de enunciação seletivos e enquadres (*frames*) que geram inferências (novos espaços mentais) mediante integração de conhecimentos (*blending*)”. Assim, podemos compreender que a produção e a compreensão de um texto dependerão de domínios cognitivos organizados e interligados, de forma hierárquica, também socialmente compartilhados. Este fato é interessante porque, se não cumprido, resultará nos maus entendidos, que nada mais são do que a efetuação de conexões distintas entre os interlocutores, já que não houve ou não foram estabelecidas as interpretações adequadas, havendo a ruptura dos espaços mentais que deveriam ter sido ativados.

Voltando à estratégia de referenciação, esta pode ser marcada como forte elemento de progressão textual, responsável por introduzir, identificar, preservar, continuar ou retomar referentes textuais. A conexão entre informações textuais e os elementos inferidos mediante processo de associação permite uma visão mais ampla da estratégia em jogo no ato da análise textual.

Koch (2001, 2002) aborda as principais estratégias de referenciação textual, quais sejam:

- a) introdução – ainda não houve menção ao referente e ele é introduzido;
- b) retomada – um nóculo já presente na memória discursiva é reintroduzido por meio de um referente, ou seja, há a reativação da imagem mental;
- c) desfocalização – um novo objeto do discurso é introduzido e há a mudança de foco do objeto anterior, mas este continua sendo ativado parcialmente;
- d) estratégia de nominalização ou rotulação – consiste em uma operação discursiva que refere, por meio de um sintagma nominal, um processo ou estado significado por uma proposição que, anteriormente, não tinha o status de entidade;
- e) estratégia de anáfora associativa – introdução de um novo referente por meio da relação que o elemento tem com outro já referenciado;
- f) estratégia de anáfora indireta – decorre de inferências construídas nos espaços mentais, ancoradas no texto, facilmente compreendidas pelo contexto imediato;
- g) estratégia de descrição definida ou o uso de expressões nominais definidas – formada por um determinante definido – artigo definido ou pronome demonstrativo – que acompanha um nome;
- h) estratégia de uso de expressões nominais indefinidas – formada por determinantes indefinidos.

Estas formas referenciais desempenham papel de extrema importância com relação aos estudos cognitivos e ao processamento textual, pois são formas de lembrar elementos anteriormente apresentados, sugeridos pelo contexto ou inferidos por ele, possibilitando a (re)ativação pelo interlocutor, ou seja, gerando espaços mentais que exigem a atividade cognitiva e não apenas a correspondência entre os termos.

Ao atrelarmos os pressupostos da Linguística Textual com a LC, podemos notar que o processo de recategorização está relacionado não apenas aos aspectos textuais-discursivos, mas também aos aspectos

cognitivos-discursivos, uma vez que seu entendimento pode se dar nas linhas superficiais e/ou pode ser encontrado na exterioridade, por meio das pistas linguísticas. Cavalcante (2005) corrobora tal posicionamento, dizendo que

[...] a “recategorização” é, por definição, uma alteração nas associações entre representações categoriais parcialmente previsíveis, portanto, em nossa visão pública de mundo. A menor ou maior desestabilização da categoria em mudança é o próprio traço, explícito ou implícito, que define a recategorização de um referente, quer tenha ele já sido introduzido no discurso para ser transformado, quer não tenha sido e se recategorize apenas mentalmente, no próprio momento em que o anafórico remete indiretamente à sua âncora. (CAVALCANTE, 2005, p. 132)

Será possível perceber, nos textos selecionados, o processo de recategorização desencadeado após a apresentação do referente e a sua construção evolutiva a fim de favorecer a coesão textual, dadas as idas e vindas que o texto permite que o interlocutor faça.

### 3. *Análise do corpus*

O primeiro recorte foi escolhido e retirado da Seção Livre do *Cambará Jornal*, semanário independente e de defesa dos interesses de Cambará e do Norte do Paraná, datado de 19 de agosto de 1945, publicado aos domingos, tendo por diretor-proprietário, responsável e gerente, o senhor Manoel Henriques.

Esta seção foi assinada por Arthur Bernardes, ex-presidente da República entre os anos 1922–1926 e ex-presidente das Comissões Executivas do Partido Republicano Mineiro (PRM), da União Democrática Nacional (UDN) e do Partido Republicano (PR).

O segundo fragmento foi retirado do jornal *Cidade de Cambará*, datado de 20 de agosto de 1950, dirigido pelo Dr. Hermínio Mélo, com redação de L. Tavares. O periódico trazia em suas colunas notícias que informavam a população local sobre os acontecimentos políticos, informes sobre produtos e comunicados de compra e venda, fichas semanais do caixa da cidade e, em destaque, a propaganda eleitoral a favor da eleição de Eduardo Gomes para o cargo de Presidente da República.

O contexto sociopolítico das campanhas políticas pode ser explicado, em linhas gerais, a partir do recolhimento dos seguintes dados: em 07 de setembro de 1944, Getúlio Vargas, então Presidente da República do Brasil, acena a perspectiva da realização das eleições após o final da

Segunda Guerra. Nas semanas que se sucederam, junto de Arthur Bernardes, passa a articular a candidatura do major-brigadeiro Eduardo Gomes para ser seu sucessor na presidência. Em 22 de fevereiro de 1945, o jornal *O Globo* lança publicamente a candidatura de Eduardo Gomes. No dia 28 do período corrente, Vargas assina a Lei Constitucional nº 9, prevendo as eleições gerais e, em março de 1945, lança a candidatura oficial à presidência de seu ministro de Guerra, Eurico Gaspar Dutra.

Em torno da candidatura de Eduardo Gomes, foram se juntando participantes dos diversos movimentos e ações contra o Estado Novo, que tinham progressivamente ganhado alento desde a entrada do Brasil na guerra. Essa aglutinação tomou corpo a partir de fins de fevereiro, incorporando lideranças dos antigos partidos estaduais, e desembocou na criação da União Democrática Nacional (UDN), que realizou sua primeira convenção nacional em 07 de abril de 1945.

Com a publicação do código eleitoral, em 28 de maio do mesmo ano, Bernardes e outros líderes de antigos partidos republicanos estaduais perceberam que poderiam preencher os requisitos para a constituição de uma organização autônoma. Na segunda reunião do diretório nacional udenista, que foi realizada em 14 de agosto e começou sob a presidência de Bernardes, ele anunciou a criação do Partido Republicano (PR) e o consequente desligamento de sua facção da UDN, juntamente com o dos antigos partidos republicanos de São Paulo, Maranhão e Pernambuco, e o da corrente dirigida por Afonso Camargo, no Paraná. O PR se considerava aliado da UDN na campanha pela redemocratização do país e pela candidatura de Eduardo Gomes. Em 15 de outubro, Bernardes foi designado para presidir o partido – de pequena expressão nacional, mas a terceira força da política mineira entre 1945 e 1958 –, o que iria fazer ininterruptamente até sua morte, em 1955.

Nas eleições realizadas em 02 de dezembro, Dutra – apoiado pelo Partido Social Democrático (PSD) e pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), ambos criados por Vargas – derrotou Eduardo Gomes para a presidência da República.

O município de Cambará possuía um Diretório da UDN presidido por Otávio Rodrigues Ferreira, chefe político da cidade, e os correligionários estavam apoiando a candidatura de Eduardo Gomes com demonstrações de civismo e com a organização de um comício, dados que podem ser comprovados pelo mesmo periódico aqui analisado. Desta forma, a campanha política selecionada vai demonstrar como os itens lexicais

conseguem ativar os aspectos cognitivos da referenciação, a fim de que o interlocutor possa sentir-se motivado a escolher o candidato que melhor represente o mais alto posto da democracia brasileira da época.

Conforme explicitado no subitem acima, passaremos ao estudo das estratégias de referenciação textual encontradas nos fragmentos selecionados. Optamos por elencar os exemplos das estratégias enumerando os itens lexicais por linhas. Importante destacar que a escolha em manter as regras ortográficas deu-se por motivos de preservação do contexto e do sentido do texto.

Figura 1: Recorte da Secção Livre do Cambará Jornal.



Fonte: Cambará Jornal, 19 de agosto de 1945, [s.p.].

Os textos publicados primam pela lexicalização, apresentando variedade dos recursos referenciais. Há retomadas explícitas de antecedentes por meio de diferentes sintagmas nominais, facilmente observadas nos fragmentos selecionados.

O título “Meus conterrâneos e amigos” atrai a atenção do leitor, pois traz a ideia de intimidade e relacionamento com o escritor do texto, a saber, Arthur Bernardes, já apresentado anteriormente. Ao longo do texto,

será estabelecida a seguinte relação: locutor (Arthur Bernardes), interlocutor (cidadão) e mensagem (mandos e desmandos do governo da época).

Por se tratar de um texto fortemente persuasivo, enquadrado no gênero textual propaganda política, primou por uma seleção lexical que direcionasse o eleitor cambaaraense a escolher o candidato Eduardo Gomes como futuro presidente do Brasil. O primeiro parágrafo evoca na mente do leitor um espaço mental de prisão, ao mencionar que o Estado e o País estão entregues às “mãos criminosas dos mãos [*sic*] brasileiros” (l. 4 e 5). Há retomada dos referentes Estado e País por meio do uso da expressão nominal definida em “os têm desgraçado” (l. 5).

O segundo parágrafo abre novo espaço mental na construção textual – ideia de privação – ao enumerar itens básicos para a sobrevivência humana que estavam inacessíveis aos cidadãos, dado o valor exorbitante que vinha sendo cobrado pela gestão governamental. O uso da 2ª pessoa do plural, do tempo presente, do modo indicativo do verbo *ter*, aliado ao advérbio de negação forma a expressão “Não tendes” (l. 6-7); e a adição dos sintagmas nominais (substantivos) à conjunção aditiva “nem” comprovam a escassez dos víveres (l. 8-9).

A linha 13 e a linha 17 trazem o uso das expressões nominais indefinidas “quasi tudo isso” e “tudo”, que retomam os termos anteriormente citados: “vida barata”, “gasolina”, “cimento”, “açúcar”, “sal”, “querozene”, funcionando como anáfora associativa, ou seja, as descrições estão ancoradas nos pronomes indefinido e demonstrativo, favorecendo a manutenção do discurso.

Dando continuidade à nossa análise, há reativação da imagem mental de um governo usurpador na linha 13: “presas em mãos de gananciosos agentes do governo”. Podemos retirar do mesmo parágrafo alguns exemplos dos recursos de retomada pronominal e de do uso de expressões nominais definidas: “matam-vos á fome e vendendo-vos (...)” (l. 16), “só vos dão impostos (...)” (l. 20), “vos empobrecem” e “vossas famílias” (l. 23), “vossas propriedades” (l.24), “vossas esposas e vossos filhos” (l. 26) – o pronome pessoal de 2º pessoal do plural *vos* e o pronome possessivo de 2ª pessoa do plural *vosso* e suas respectivas flexões referem-se ao povo, ou, melhor dizendo, aos amigos e conterrâneos. Em “suporta-los” e “Eles” (l. 22), há retomada pronominal do item lexical “impostos”.

O terceiro parágrafo mantém as retomadas pronominais e reforça o espaço mental da tirania governamental ao discorrer que os atuais governantes deviam ser afastados, pois não havia “embaraço algum diante de si,

sem leis, sem poder legislativo que os fiscalize” (l. 29-30). O sofrimento popular também é reativado por meio da retomada pronominal em “não tem cobertores para se cobrir, nem pão para suas famílias (...) reduzir nossa terra” (l. 32-33).

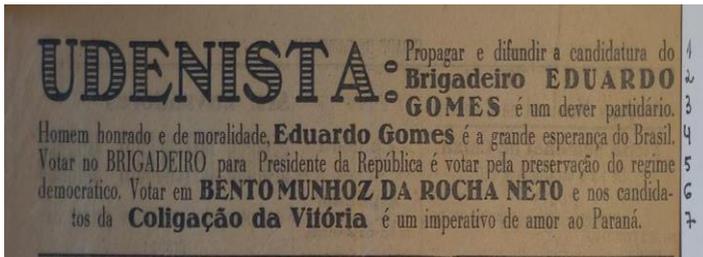
Arthur Bernardes conclama o povo a tomar uma atitude responsável e a votar contra o candidato apoiado pelo então Presidente da República, Getúlio Vargas. A solução para a democracia brasileira, ou seja, a melhor arma que o povo tinha nas mãos, a fim de não continuarem “perdidos, não se sabe até quando” (l. 36-37), seria que o candidato Brigadeiro Eduardo Gomes fosse eleito.

A coesão textual é estruturada por meio dos verbos no imperativo afirmativo e negativo, respectivamente – “alístai-vos” e votai” e “não acrediteis” (l. 40 e 42). Há retomadas pronominais em: “vos defenderdes” (l. 41) (retomada ao povo), “as fazem tantas e cumpri-las” (l. 43) (retomada às promessas).

A última convocação utiliza da estratégia de uso de expressões nominais definidas: “os Governos, do Município, do Estado e do País” (l. 45-46).

O segundo fragmento selecionado para esta pesquisa conta com a aplicação predominante do uso de descrição definida ou de expressões nominais definidas para ressaltarem as excelentes qualidades que o candidato Eduardo Gomes possuía. O referente é introduzido por meio da expressão “a candidatura do Brigadeiro Eduardo Gomes” (l.1-2), que é retomada pelas expressões “a grande esperança do Brasil” (l. 4) e pelo uso da expressão nominal indefinida “um imperativo de amor ao Paraná” (l. 7).

Figura 2: Recorte da propaganda de campanha do Brigadeiro Eduardo Gomes.



Fonte: Cidade de Cambará, 20 de agosto de 1950, [s. p.].

#### 4. Considerações finais

O conhecimento linguístico faz parte da cognição e não é possível estudar a linguagem sem considerarmos os aspectos cognitivos envolvidos na interação linguística. É necessário ativar, por meio das entidades linguísticas, os diferentes processos que envolvem a produção e a compreensão de textos e os vários conhecimentos internalizados, construídos socialmente, associando-os aos níveis cognitivo, pragmático, discursivo e gramatical.

Restou claro, ao concluir a análise textual pretendida, que a construção dos referentes e a construção do próprio sentido dos textos é um processo que perpassa múltiplas ancoragens, ou seja, as entidades linguísticas adquirem significação plena ao correlacionarem os diferentes espaços mentais ativados na memória do interlocutor.

Os textos selecionados basearam a escolha dos pressupostos teóricos percorridos ao longo desta pesquisa, já que pudemos recolher diversos recursos de referência que apresentam, confirmam ou alteram os objetos de discurso nas trilhas de sentido que se abrem ou se fecham. Tais estratégias são responsáveis pela manutenção da progressão textual, de forma variada e dinâmica.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M.L.L. Viver é uma forma de enferrujar: estudo de anguladores em semântica cognitiva. In: VALENTE, A. (Org). *Língua, linguística e literatura*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p. 253-260.

BERNARDES, A. Meus caros conterrâneos e amigos. *Cambará Jornal*, ano 3, n. 142, [s.p.], Cambará, 19 ago. 1945. Seção Livre.

CAVALCANTE, M. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In: KOCH, I.V.; MORATO, E.M.M.; BENTES, A.C. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 125-149

CORDEIRO, I. C. *Mente corporificada: mapeamento do conceito*. 2022. 25 slides. Disponível em: Acesso em 09 jan. 2023. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/2/#inbox/FMfcgzGqPzJRgPjZdJkvzPLQKQLLcLKn?projector=1&messagePartId=0.2>. Acesso em: 10 jan. 2023.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo, EDUC – PUC, 2002.

JOHNSON, M. *The meaning of the body: a esthetics of human understanding*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 2007.

KOCH, I. G. V. A referenciação como atividade cognitiva e interacional. *Boletim da ABRALIN*, v. 26, número especial, p. 81-85, 2001.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Cognition e produção textual: processos de referenciação. In: II Congresso Nacional da ABRALIN. 1999, *Anais...*, Florianópolis: UFSC, 1999. p. 1-17

MIRANDA, N.S. *A configuração das arenas comunicativas no discurso institucional: professores versus professores*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2000.

TEIXEIRA, C. de S. A referenciação textual numa abordagem cognitiva. *E-scrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, Nilópolis, v. 1, n. 2, mai./ago. 2010. Disponível em: [https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/28/pdf\\_18](https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/28/pdf_18). Acesso em: 10 jan. 2023.

UDENISTA. *Cidade de Cambará*, Cambará, ano 2, n. 28, s.p., 20 ago. 1950.

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL:  
ESTRATÉGIAS E DESAFIOS**

*Ane do Nascimento Parente Morhy Terrazas* (IFPA)

[ane.parente@ifpa.edu.br](mailto:ane.parente@ifpa.edu.br)

*Núbia Régia de Almeida* (IFPA)

[nubia.almeida@ifpa.edu.br](mailto:nubia.almeida@ifpa.edu.br)

*Moacir José de Almeida Moraes Filho* (IFPA)

[moacir.filho@ifpa.edu.br](mailto:moacir.filho@ifpa.edu.br)

*Ana Cleide Vieira Gomes Guimbal de Aquino* (UFRA)

[ana.guimbal@ufra.edu.br](mailto:ana.guimbal@ufra.edu.br)

**RESUMO**

Trata-se de um estudo bibliográfico, exploratório, que visa desenvolver e discutir as relações existentes no ensino de segunda língua, envolvendo os aspectos socioculturais, linguísticos, sociolinguísticos, a relação professor-aluno, assim como o que condiz à aquisição de uma segunda língua, às estratégias, à aplicabilidade e à realidade de sua prática realizado com base em quatro publicações relacionadas ao tema proposto. Foram coletados três artigos e um trabalho de conclusão de curso sobre o tema, independente das instituições de ensino (de origem pública ou privada). A análise dos artigos foi realizada mediante o auxílio do software IRAMUTEQ versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3. A análise foi feita em 2 etapas: análise de similitude e nuvem de palavras.

**Palavras-chave:**

Língua Inglesa. Interculturalidade. Ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

**ABSTRACT**

This is a bibliographical, exploratory study that aims to develop and discuss the existing relationships in second language teaching, involving sociocultural, linguistic, sociolinguistic aspects, the teacher-student relationship, as well as what matches to the acquisition of a second language, the strategies, the applicability and the reality of its practice based on four publications related to the proposed theme. Three articles and a course conclusion work on the subject were gathered, regardless of educational institutions (public or private). The analysis of the articles was performed using the software IRAMUTEQ version 0.7 Alpha 2 and R Version 3.2.3. The analysis was carried out in 2 stages: similarity analysis and word cloud.

**Keywords:**

English. Interculturality. Foreign Language Teaching and Learning.

## **1. Introdução**

É importante ter sempre em mente que ensinar uma língua estrangeira vai muito além de apenas ensinar as estruturas linguísticas, mas também adentrar o universo das estruturas sociais, que é o pilar da própria língua. Afinal, por meio dos aspectos socioculturais, o aprendiz de uma língua estrangeira consegue entender melhor cada escolha feita na língua, encontrando as distintas possibilidades que um falante tem na língua sem que haja a depreciação de uma forma a outra. Trazendo para a realidade do aluno: esta perspectiva de aprender uma língua estrangeira valoriza as experiências, valores, e saberes dos alunos, os quais se tornam co-aprendizes da língua, exercendo papel ativo neste aprendizado e não apenas como mero ouvintes (SILVA, 2019, p. 159).

Sendo assim, tendo em vista a busca por diferentes abordagens e estudos que se referem às diferentes perspectivas do ensino de língua inglesa, esta pesquisa foi realizada com base em quatro publicações relacionadas ao tema proposto. Foram coletados através de busca de publicações sobre o tema três artigos e um trabalho de conclusão de curso sobre o tema, independente das instituições de ensino (de origem pública ou privada). A análise dos artigos foi realizada mediante o auxílio do software IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Mutidimensionnelles de Testes et de Questionnaires*), versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3.

Este software gratuito realiza múltiplas análises estatísticas sobre textos, denominados corpus textuais, e sobre tabelas com indivíduos ou palavras, que se ancoram no software R, que permite processamento e análises estatísticas de textos produzidos. Desenvolvido por Ratinaud, o IRaMuTeQ possibilita os seguintes tipos de análises: pesquisa de especificidades de grupos, classificação hierárquica descendente, análise de similitude e nuvem de palavras (MOIMAZ *et al.*, 2016).

Com a utilização da ferramenta, foi elaborado inicialmente um documento denominado corpus textual, composto pelo conteúdo dos resumos e conclusão dos trabalhos selecionados e organizado por linhas de comando (CAMARGO; JUSTOS, 2018).

A análise foi feita em 2 etapas: nuvem de palavras e análise de similitude.

Quadro 1: Trabalhos selecionados para análise.

<i>Título/ Ano</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Metodologia</i>
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL. THE ENGLISH TEACHING IN BRAZIL.	Este artigo, de forma sucinta, conta a história da língua inglesa no Brasil, seu desenvolver e os diferentes métodos de ensino existentes e a hipótese se há algum método que seja o método perfeito.	Trabalho baseado em pesquisa bibliográfica.
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA SOB UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: CAMINHOS E DESAFIOS. ENGLISH LANGUAGE TEACHING FROM AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE: PATHWAYS AND CHALLENGES	Este trabalho discute o ensino intercultural da língua inglesa, as variantes linguísticas e sua aplicabilidade em sala de aula. Além de trazer à tona a discussão do Inglês como Língua Franca (ILF) ou como Língua Internacional (ILI).	Trabalho de cunho qualitativo, realizado no segundo ano do Ensino Médio Regular do Colégio Estadual Pandiá Calógeras (do turno noturno), que fica localizado do município de São Gonçalo – RJ sobre a heterogeneidade da língua inglesa em uma atividade de compreensão oral aliando pesquisa de campo com pesquisa bibliográfica.
A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA DESDE AS SÉRIES INICIAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO.	O referido trabalho defende o ensino de língua estrangeira, como foco na língua inglesa, desde a tenra idade, nos anos iniciais. Ademais, o trabalho também traz as peculiaridades próprias do ensino do campo e as vantagens da aprendizagem de um idioma nos primeiros anos iniciais dos alunos.	Trabalho de pesquisa bibliográfica de cunho exploratório.
O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ADJACENTE AO ENSINO DA LITERATURA DE LÍNGUA INGLESA: A DINAMICIDADE DE UMA PROPOSTA DE ENSINO INTERDISCIPLINAR.	Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do conto Luck, do autor norte-americano canônico Mark Twain, em duas turmas de segundo ano do Ensino Médio. Os autores trabalharam o ensino de literatura como suporte para o ensino de língua inglesa e por meio daquela trabalharam as seguintes habilidades:	Trabalho de campo, desenvolvido com duas turmas de segundo ano do Ensino Médio, com utilização de pesquisa bibliográfica.

	a fala, a compreensão oral, a leitura e a escrita.	
--	--	--

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

## 2. *Desenvolvimento*

Com o resultado da análise dos estudos é possível compreender, a partir dos autores utilizados, quatro núcleos bases do ensino da língua inglesa no contexto da educação brasileira, que são: ENSINO/ ESCOLA/ LÍNGUA/ PROFESSOR.

Após realizada a análise dos trabalhos, foi gerado um corpus textual para ser analisado pela ferramenta IRaMuTeQ. A primeira análise apresentada pelos resultados foi a nuvem de palavras. Para compor a análise da Nuvem de Palavras, foi adotado, como ponto de corte, a frequência média de formas ativas (palavras distintas) do corpus. Diante disso, a imagem gráfica da nuvem de palavras (Figura 1) apresenta um panorama do conteúdo analisado e teve como palavras mais evocadas “língua” (f=43), “Inglês” (f=35), “ensino” (f=29), “aluno” (f=18), “escola” (f=16), “aula” (f=12), “professor” (f=11), “aprender” (f=06), “campo” (f=06), “criança” (f=05), “literatura” (f=05), “dificuldade” (f=05). Além destas, outras, com número de ocorrências menor que cinco, como “idioma”, “educação”, “mundo” e “intercultural”, compuseram a nuvem de palavras.

Figura 1: Nuvem de palavras



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos estudos selecionados. Organizado através do *Software* IRAMUTEQ.

## **2.1. Metodologia**

A pesquisa desenvolvida neste artigo foi de caráter qualitativo e quantitativo. Quantitativo porque foi analisada a frequência que as palavras ligadas ao ensino de Língua Inglesa ocorreram nos artigos estudados através da plataforma IRaMuTeQ. Qualitativa, pois com base na frequência de palavras identificadas nos artigos utilizados como arcabouço teórico deste trabalho, fez-se a relação entre os vocábulos destacados e o ensino de língua inglesa.

Em outras palavras, se adotarmos o pensamento científico de Hernández Sampieri *et al.* (2013), entendemos esta pesquisa em questão como uma pesquisa de caráter misto, ou seja, que representa um conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisa que implicam a coleta e a análise de dados quantitativos e qualitativos. De acordo com os autores, para realizar inferências como produto de toda a informação coletada e conseguir um maior entendimento do fenômeno em estudo, é necessário que haja a interação entre os aspectos qualitativos e quantitativos (HERNÁNDEZ SAMPIERI *et al.*, 2013).

## **2.2. Revisão bibliográfica**

Pode-se perceber que a palavra “língua” surge no centro da nuvem de palavra, justificando-se pelo fato de ser o foco do estudo, referindo-se a língua inglesa. As demais palavras presentes como “ensino”, “escola”, “aula”, “inglês”, “aluno” e “professor” também tiveram grande relevância na nuvem de palavras, pois possuem uma interligação forte.

Sobre a associação dos vocábulos “ensino”, “escola”, “inglês”, “professor” e “aluno”, os autores Lemes e Cesa (p. 6, 2019) afirmam que “a Língua Inglesa quando apresentada aos alunos nas séries iniciais, tem uma melhor compreensão acerca da sua importância, bem como se a aprendizagem do idioma se tornaria mais simples, devido às didáticas utilizadas pelos professores de séries iniciais e de ensino fundamental”. Logo, sabe-se que no Ensino Fundamental e Séries Iniciais os alunos possuem uma maior facilidade para aprendizagem de uma segunda língua.

Entretanto, a pergunta que se deve fazer aqui é: o que diferencia o Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Séries Iniciais para o Ensino Médio? Será o método de ensino utilizado? Ou será que seriam os professores de Língua Inglesa?



Essas palavras fazem uma interligação gerando quatro comunidades temáticas. A de cor rosa é a que contempla maior número de palavras. No núcleo central nota-se o descritor “inglês” é novamente a palavra mais importante do *corpus* textual, e faz interseção com as demais comunidades.

Na parte inferior da imagem, destaca-se a comunidade de cor azul com as palavras: “SÉRIE/ INICIAL/ CRIANÇA/ CONHECIMENTO”, que aborda os aspectos do ensino da língua inglesa ainda em Séries Iniciais e Ensino Fundamental, que como já comentado anteriormente, tem apresentado um melhor desempenho/aproveitamento dos alunos pelo que já foi discorrido anteriormente.

A comunidade de cor verde, no ramo superior da imagem, contempla os termos “ESCOLA/EDUCAÇÃO/DESAFIO/CAMPO” e que traz à tona os estudos desenvolvidos no artigo “A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA DESDE AS SÉRIES INICIAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO” em que os autores Lemes e Cesa (2019) afirmam que “nota-se que há necessidade de acolher, a priori, a cultura local, a fim de depois visitar outras culturas, porém não é o que se vê na didática atual”.

### **2.3. Análise dos resultados**

Na visão dos autores, para uma efetiva aprendizagem em Língua Inglesa, é importante que se percebam as peculiaridades da cultura local, do seu alunado, algo que acontece corriqueiramente quando se trata de ensino no campo, mas que não deve se ater apenas a este, pois quando se valoriza e se considera a cultura local dos estudantes neste processo de ensino aprendizagem, a aprendizagem se torna significativa para eles.

Logo, falar de aprendizagem, interculturalidade leva exatamente ao lado esquerdo do gráfico, de cor lilás, que menciona os dizeres “APRENDIZAGEM / DIDÁTICO / IDIOMA / LITERATURA / INTERCULTURAL / PROFESSOR / ALUNO / ENSINO”, os quais dirigem a reflexão de que o ensino de uma língua estrangeira, aqui focado na língua inglesa, também deve passar pelo ensino de literatura, não da forma aleatória e tradicional, com as clássicas perguntas e respostas ao final do livro selecionado, mas de uma maneira que o aluno se sinta atraído e motivado a se envolver com o livro e efetivar sua aprendizagem. De acordo com Becher e Capitani (2019, p. 118), “para que a aprendizagem de literatura e de língua estrangeira (doravante, LE) ocorra de formas produtiva e significativa,

o processo de ensino e aprendizagem deve ser guiado de maneira motivadora e contextualizada”.

À continuidade e como ponto central, no campo vermelho existem as palavras “INGLÊS / LÍNGUA / ESTRANGEIRO / APRENDER / CULTURA / FUNDAMENTAL / DIFICULDADE/AULA / ATIVIDADE/ DESENVOLVIMENTO”, as quais sintetizam pensamentos que ainda permeiam a educação em língua estrangeira ao reforçarem que o desenvolvimento do conhecimento em língua inglesa vai muito além de o professor ser nativo ou não, pois se criou uma lenda de que professores nativos no idioma (que tem a língua inglesa como língua mãe) indicam maior aprendizagem no mesmo, fato que Silva (2019) contesta, ao afirmar que os modelos nativizados que antes eram uma referência no ensino de línguas estrangeiras já não são mais garantia de serem os internacionalmente inteligíveis, até porque, segundo a autora, hoje mais de 80% dos professores de inglês ao redor do mundo são não nativos.

### **3. Considerações finais**

O desafio do ensino da Língua Inglesa nos diferentes cenários de ensino (público e privado) está na importância da inserção do ensino da língua inglesa desde as séries iniciais, haja vista que hoje em dia, com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a língua inglesa só passa a ser obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II. Outro desafio pertinente ao currículo do Ensino Básico é a questão de, atualmente, os professores de idiomas terem apenas uma aula no Ensino Médio, o que, como já exposto previamente é aquém da necessidade que tanto professores e alunos de língua inglesa necessitam.

Além disso, é indispensável ver a língua inglesa não como um objeto fixo, parado, em que não há movimento. A língua é como um rio, sempre em movimento, sempre se modificando e quão ricas são estas movimentações, as variações linguísticas, as quais devem estar presentes no ensino de Língua Inglesa, com uma aprendizagem que envolva não somente o *Standard English*, o “inglês padrão”, mas todas as variantes possíveis, tratando a Língua Inglesa como uma Língua Internacional. Dando realidade, então, a um ensino de língua mais plural, intercultural, permeado de ações democráticas e de amparo às diferenças, cercado-se, deste modo, “de uma firme crença em práticas dialógicas que venham explorar e valorizar a diversidade inerente a toda e qualquer sala de aula” (SILVA, 2019, p. 164).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHER, Tatiane Cristina; CAPITANI, Dhandara. O ensino de língua estrangeira adjacente ao ensino da literatura de língua inglesa: a dinamicidade de uma proposta de ensino interdisciplinar. *Revista de Letras*, Curitiba, v. 21, n. 34, p. 117-34, set. 2019.

CAMARGO, B. V.; JUSTO A. M. Tutorial para uso do software IRAMUTEQ. *Laboratório de psicologia social da comunicação e cognição*. 2013.

\_\_\_\_\_. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. *Temas Psicologia*, v. 21, n. 2, p. 513-18, Ribeirão Preto, 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2013000200016](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016).

HERNÁNDEZ SAMPIEIRI, Roberto; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. *Metodologia de pesquisa [recurso eletrônico]*. Trad. de Daisy Vaz de Moraes; revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. 5. Ed. Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2013.

LEMES, Loreci; CESA, Nazaré Nunes Barbosa. *A importância do ensino da língua inglesa desde as séries iniciais nas escolas do campo*. Abelardo Luz, 2019. 20f.

MOIMAZ, S. A. S.; AMARAL, M. A.; MIOTTO, A. M. M.; COSTA, I. C. C.; GARDIN, C. A. S. Análise qualitativa do aleitamento materno com uso do software iramuteq. *Rev. Saúde e pesquisa*, v. 9, n. 3. Maringá, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/saudpesq/article/view/5649>. Acesso em 13 de ago. 2020.

POLIDÓRIO, V. O ensino de língua inglesa no Brasil. *Travessias*, v. 8, n. 2, Cascavel, 2014.

SILVA, Flávia Matias da. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. *Trabalhos em Linguística Aplicada [online]*, v. 58, n. p. 158-76, 2019.

SOUZA, Mar; WALL, M. L.; THULER, A. C. M. C.; LOWEN, I. M. V.; PERES, A. M. O uso do IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas\*. *Rev Esc Enferm USP*, v. 52, p. 1-7, 2018.

**“O GOSTO DA GENTE”: DO LÉXICO AOS SABORES  
DA CULINÁRIA NO ENSINO DE PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

*Nayara da Silva Queiroz* (UNICAMP)  
[nayaraqueiroz1987@gmail.com](mailto:nayaraqueiroz1987@gmail.com)

**RESUMO**

Este artigo tem por objetivo apresentar como as designações e expressões linguísticas que nomeiam a culinária maranhense podem contribuir para o ensino de Língua Portuguesa para alunos estrangeiros. A proposta metodológica consistiu em fazer com que os alunos interagissem nas aulas expositivas e dialogadas por meio da imersão em espaços não formais de aprendizagem como: passeios, pontos turísticos, conhecimentos relativos à gastronomia, identidade, cultura e entretenimento. A partir dessas atividades, surgiu o interesse de obter mais saberes em torno dos sabores instituídos pelas designações da culinária maranhense, ou seja, dos explícitos que indicam identidade cultural que podem apontar às raízes históricas transmitidas e amalgamadas por diferentes grupos sociais que contribuíram com “o gosto da gente”.

**Palavras-chave:**

Ensino–aprendizagem. Léxico e Culinária. Saberes e Sabores.

**ABSTRACT**

This article aims to present how the designations and linguistic expressions that name the cuisine of Maranhão can contribute to the teaching of Portuguese language to foreign students. The methodological proposal consisted of making the students interact in the expository and dialogued classes by immersing themselves in non-formal learning spaces such as: tours, tourist spots, knowledge related to gastronomy, identity, culture and entertainment. From these activities, the interest arose to obtain more knowledge around the flavors instituted by the designations of Maranhão cuisine, that is, the explicit ones that indicate cultural identity that can point to the historical roots transmitted and amalgamated by different social groups that contributed with “o gosto da gente”.

**Keywords:**

Teaching–learning, knowledge and flavors, lexicon and cuisine.

**1. Introdução**

As práticas sociais de quem ensina língua portuguesa para falantes de outras línguas são, muitas vezes, procurar respostas para perguntas inesperadas, relativas aos mais diversos campos do saber; e, outras vezes, realizar pesquisas e adotar estratégias para tratar de temas do cotidiano vivido e ou experienciado pelos alunos que necessitam comprar alimentos, cozinhar, frequentar restaurantes, passear pela cidade e até realizar atividades

de estudos em diferentes campos de conhecimentos. Isto é, alguns alunos estrangeiros vêm complementar pesquisas de estudos para realização de mestrados, doutorados junto a grupos sociais de pouca escolaridade, moradores de área rural ou de periferia urbana. Esses fatores exigem do professor de língua outros domínios de conhecimentos além do linguístico.

Nesse contexto, pode-se afirmar que os interesses de tais alunos falantes de outra(s) língua(s) em aprender a língua portuguesa se diferenciam a cada momento histórico, por motivos diversos e importâncias ilimitadas. Assim, mais do que nunca, compete aos alunos o dever de compartilhar suas vivências nas aulas de Português. Um outro fator decorre do momento histórico em que estamos inseridos, as transformações de interesses individuais, a conjunção das oportunidades técnico-científicas em que alunos e professor se inserem, o crescimento do liberalismo econômico, as incertezas políticas “atuais do séc. XXI”. Tudo isso nos conduz às seguintes interrogações: “Como a maioria das certezas de ontem, representados nos livros didáticos, podem satisfazer a dinamicidade e os horizontes do aluno aprendiz de PLE?”. E hoje, com as demandas diversificadas, como dispor de claras tomadas de decisões para situações com as quais se defrontam as práticas de ensino?

Juntam-se a esses questionamentos à situação dos livros didáticos disponíveis para o ensino de PLE, pois uns contemplam temas amplos e outros, finalidades específicas de economia, administração, negócios agropecuários etc. Por conseguinte, esses livros quase não atendem aos interesses dos alunos, para os quais ministramos nossas aulas. Para atender aos interesses e finalidades de aprendizagem dos alunos de PLE, os alunos-professores<sup>23</sup> selecionaram textos que contemplassem certo hibridismo de língua, culinária e conhecimentos culturais, tal como as representações simbólicas envolvendo alimentos e comidas. Mais detalhes encontram-se no item práticas metodológicas ensino-aprendizagem.

Assim, as práticas realizadas têm por objetivo geral contribuir com o ensino da língua portuguesa para estrangeiros, de modo a tratar, a partir das designações lexicais, da culinária maranhenses e dos implícitos histórico-culturais; e, por objetivos específicos, examinar, no uso efetivo do

---

<sup>23</sup> À formação dos alunos de Letras, na UEMA, é direcionada para o ensino de língua para brasileiros. Essa condição exige providências equalizadoras para atenuar as divergências para quem ensina para brasileiros e depara-se com a responsabilidade de ensinar e aprender a ensinar alunos falantes de outras línguas, daí a expressão alunos-professores, estes saem de um modelo de ensino pautado na transmissão de conhecimentos e se deparam com problematizações que exigem soluções imediatas e precisas.

léxico, os implícitos culturais que identificam e diferenciam os grupos socioculturais maranhenses; analisar, por meio de palavras e expressões, as designações lexicais da culinária; e considerar, na dialética entre o novo e o velho, as instituições de crenças e marco de cognições sociais do Velho e do Novo Mundo. Nesse sentido, apresentam-se como foco situacional raízes históricas da formação do povo maranhense, considerando-se a história contada e observada por meio do que seus habitantes põem à mesa.

## **2. Base teórica**

Os procedimentos convencionais voltados para este estudo constituem-se de teoria Análise Crítica do Discurso, de vertente sociocognitivas na medida em que inter-relacionam as categorias discurso, sociedade e cognição, em consonância com a designação lexical histórico-cultural de diferentes grupos sociais que, por um lado, representa as interações no encontro da culinária e, por outro, a complexidade das relações dos povos em diferentes contextos.

Ao considerar as convenções de hábitos e costumes de um povo como cultura, entende-se que o termo cultura está situado na intersecção das categorias analíticas sociedade, cognição e discurso (Cf. SIVEIRA; NÉLO, 2002). Nesse sentido, pressupõe-se que o discurso é tanto cultura quanto interação social, pois estão numa constante dialética entre o social e o individual, de modo a instaurar marcos de cognições sociais e a memória social de um povo.

O discurso, visto como estrutura, revela o sistema da língua manifestado em suas regras gramaticais e em seu léxico. No que se refere ao léxico, as designações contêm implícitos culturais relativos às raízes históricas da miscigenação no Maranhão, e o léxico da culinária é um ponto adequado para se estudar a representação histórica por meio de palavras e expressões que passam a instituir as crenças presentes nos marcos de cognições sociais de cada grupo. O discurso visto como interação social implica a dialética entre o novo e o velho (Cf. SILVEIRA, 2004). No que se refere à culinária, as designações léxicas articulam hábitos alimentares do Velho e do Novo Mundo.

No que se refere às categorias analíticas, há uma intersecção entre sociedade, cognição e discurso. De acordo com van Dijk (1997; 2001; 2009), a sociedade é definida por um conjunto muito amplo de grupos sociais que são definidos como agrupamento de pessoas que têm os mesmos

objetivos, interesses e propósitos. São estes que determinam o ponto de vista com o qual as pessoas do mesmo grupo social observam e representam para si o que acontece no mundo.

A cognição é entendida como conhecimentos e são formas memoriais de como se representa o mundo. Tais conhecimentos decorrem do ponto de vista projetado para se representar o referente. Todas as formas de conhecimentos são decorrentes de objetivos e propósitos que são conhecimentos avaliativos do mundo resultantes da projeção de uma escala de valores que vai do melhor ao pior e suas respectivas gradações intermediárias. Dessa forma, havendo mudança no ponto de vista haverá mudança na forma de conhecimento. Como cada grupo social tem um ponto de vista específico, seus marcos de cognição social são definidos por um conjunto de crenças sociais que propicia diversidade de crença grupais, de forma que produz conflitos intergrupais. Nesse sentido, pode-se explicitar que no Maranhão, em sua extensão territorial, incide uma diversidade de crenças que são representativas da cultura de cada grupo, de forma a guiar as atitudes dos membros grupais, a partir de seus hábitos.

O discurso visto como estrutura, compreende o momento de produção dos conhecimentos representados em língua, ao mesmo tempo é visto como uma interação simbólica com característica social, em que os conhecimentos sociais transmitido pelo discurso guia os conhecimentos individuais e estes a cada instante reformulam os sociais.

Ressalte-se, ainda, que a cultura decorre de um conjunto de crenças, que define quem nós somos, quem pensamos que somos e quem queremos ser (Cf. SILVEIRA, 2004). A esse ponto de vista, DaMatta (1998, 17) complementa que “cultura exprime precisamente um estilo, um modo e jeito, repito, de fazer coisas”. Nesse sentido, tem-se por hipótese que na diversidade cultural dos grupos sociais há possibilidade de encontrar-se uma unidade extra grupal que define a culinária maranhense no âmbito brasileiro (Cf. SILVEIRA; NELO, 2002). Essa diferenciação da culinária maranhense pode ser distinguida pela designação lexical e pelo modo de transformar os produtos *in natura*, base para atividades práticas de ensino-aprendizagem.

### 3. *Práticas de ensino-aprendizagem*

Na dimensão das práticas de aulas de PLE, algumas atividades não foram detalhadas, outras estão recolocadas tal como foram propostas e

outras surgiram com transcórre dos fatos inesperados, como a inserção do item literário. Ponto inicial das aulas, foi solicitado aos alunos que observassem o que mais lhes atraíam à atenção nas esquinas de ruas e de avenidas de São Luís. Na aula seguinte, eles descreveram que aqueles espaços eram *locus* de inúmeros acontecimentos. Para as aulas seguintes o foco deveria ser comida/alimento.

Os alunos observaram, naquele *locus*, que das cinco às nove horas da manhã, vendem-se cafés, beijos, mingaus de milho e de tapioca, manê (bolo de milho), bolo de tapioca fina e grossa; ao entardecer, depois das quinze horas, vendem-se sarrabulhos, sarapatéis, churrasquinhos de carne, paneladas, peixe frito, arroz de cuxá, casquinhas de caranguejo.

Passos seguintes, todos, professores e alunos, envolvidos com a questão foram pesquisar na *internet* imagens, receitas de comidas maranhenses, saber um pouco do percurso histórico das populações predominantes: indígenas, portugueses e africanos; visitar mercados públicos; ir a restaurantes típicos para degustar os diferentes sabores e até degustar de comidas vendidas nas esquinas de ruas e avenidas, os alunos estrangeiros não apresentaram nenhuma resistência.

Após pesquisas, as discussões se ampliaram, transbordaram para várias situações sobre culinária, aqui, estão reduzidas às opiniões dos alunos estrangeiros, que de certo modo nos convocam a observarmos os acontecimentos de rotina, em ruas e avenidas, por onde se passam e não se ver certos detalhes.

Na opinião dos alunos estrangeiros, o Brasil culturalmente é muito diversificado, há muita comida, diversidade de alimentos em grãos, cereais, carnes, caças, pescados, frutos, verduras, legumes, tubérculos. Mas um fator instigante, que eles observaram, foi que a base da comida brasileira é religiosa – mesmo tendo o vetor de três grupos sociais: indígena, europeu e africano, há sempre interferência religiosa (rituais de batismo, casamento, festas juninas, despachos, oferendas); outros alunos identificaram a cozinha como político-econômica – *fast food*, come-se rápido para não perder tempo, ingere-se muito refrigerante; e outros identificaram pouca importância da culinária materialista, apesar de existir alguns cursos de gastronomia, nutrição, e as influências de academias de atividades físicas e ginásticas.

As representações linguístico-simbólicas das comidas, as que mais atraíram a atenção dos alunos, foram as comidas de santos, “despachos” ou “pratos especiais” para eliminar algo mal ou para agradecer bem ou

para oferenda em comemorações religiosas de santo. As comidas de santos, quase sempre, são depositadas em encruzilhadas de ruas ou de caminhos, contêm galinha e bode, ambos os animais chegaram ao Brasil por meio de navios vindos da África. Essas observações suscitaram a elaboração de aulas metodologicamente ativas com passeios guiados, uso de internet, textos, livros, filmes sobre culinária saberes e sabores como recursos para tratar de implícitos histórico-culturais.

Além da mistura de sabores das comidas, os alunos observaram também algumas peculiaridades religiosas, por exemplo, a galinha, provavelmente, de origem africana é sempre usada em despacho de “santos africanos”; ao mesmo tempo que as farofas transformada da mandioca (de origem indígena), complementam os pratos dos despachos; há também o acompanhamento de velas, tendo-se, assim por hipótese, a ideia de iluminação de luz cristã inculcada pelos portugueses.

Os alunos-professores selecionaram textos que contemplassem certo hibridismo de língua, culinária e conhecimentos culturais, tal como as representações simbólicas envolvendo alimentos e comidas. Ressalte-se que, para os alunos estrangeiros, foi sugerido a leitura de uma crônica.

#### **4. Proposta de leitura**

Dessas discussões foram selecionados textos que tratam de culinária, em destaque na crônica “Quitutes da cidade”<sup>24</sup>. No processar da leitura, os alunos foram convidados a identificar as palavras referentes à culinária, que eles conhecessem ou deduzissem como tal. Essa crônica traz de modo implícito dados culturais relativos às raízes históricas transmitidas e amalgamadas por diferentes grupos sociais que contribuíram com “o gosto da gente”, e mais os pratos da culinária, preparo, modo fazer e servir os alimentos contêm influências histórico-culturais do que os habitantes maranhenses põem à mesa, ou seja, da cozinha à mesa e aos restaurantes.

Leituras e discussões suscitadas foram pontos de partidas para os alunos manifestarem seus conflitos vividos no cotidiano, e espontaneamente falaram de suas aventuras. Um deles chegou a São Luís-MA por meio de transportes fluviais, isto é, a viagem durou 20 dias. O aluno comentou que a principal dificuldade vivida durante aqueles dias foram os cheiros, sabores das comidas e sucos servidos nas embarcações. Ele teve

---

<sup>24</sup> Cf. Serra (1965, p. 187 e 188).

receio de comer, pois “não sabia o quê poderia misturar com o quê”, “os nomes dos pratos e sucos não faziam sentido para ele”; em suma, durante 20 dias, comeu biscoitos e bebeu água. A partir desse desabafo, foram selecionadas crônicas que apresentassem comida e suas formas *in natura*, a transformação pelo manuseio e sabores sugeridos para o leitor.

No passo seguinte, após leitura, discussões e destaques das palavras referentes à culinária, foi sugerido aos alunos que conferissem em dicionários e *internet* a origem daquelas palavras que foram evidenciadas na crônica. Para tanto, os alunos deveriam relacionar a origem das palavras e checar se essas palavras, que designam iguarias, são sinalizadas por escritores brasileiros e respectivas obras literárias.

### **5. Tradição culinária e literatura**

Ao associar saberes e sabores<sup>25</sup> como ideia central, fez-se necessário estabelecer alguns fundamentos com outros estudiosos, que retomam a discussões paralelas à questão: fazer saber para saber saborear. Esse entrecruzamento de saber e sabor “do gosto da gente”, aparentemente tão peculiar e tão rotineiro quanto falar, ler e escrever, é tratado por Rios (2008) em que

[...] Saber e sabor têm a mesma origem etimológica. Conhecer o mundo é sentir o seu gosto, que se experimenta não apenas pelo paladar, mas pelo conjunto dos sentidos, ainda assim insuficientes. [...]. O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargã o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores (RIOS, 2008, p. 24)

Ampliar oportunidades de conhecimentos dos alunos-professores e dos alunos estrangeiros constituem as práticas e reflexões das aulas de PLE. Nesse contexto, despontaram as discussões sobre o mito de prato nacional como construção simbólica da unidade nacional à “feijoada”;

---

<sup>25</sup> [...] Em termos modernos, o *gosto* é uma complexa fusão de estímulos sensoriais compostos pelo *sabor* (gustação), pelo *aroma* (olfatação), pela percepção de *formas, volumes e cores* (visão) e pela sensação tátil do alimento sendo mastigado, conhecida como *sensação bucal*. Mas isso não é tudo. Afinal, se somos animais iguais do ponto de vista fisiológico, como explicar que alguém goste de iogurte e outro abomine? Já na carta de Pero Vaz de Caminha se descreve a repugnância que os índios sentiram ao experimentar as comidas que lhes foram oferecidas a bordo das caravelas, até mesmo os doces, fazendo-os cuspir praticamente tudo. Mas uma vez, o bom, o belo e o agradável nos levam a aceitar ou rejeitar um alimento, de sorte que não há outro caminho senão procurar entender como esse agradável comestível se forma em nós também no plano cultural. (DORIA, 2009, p. 193)

como bebida a “cachaça”. Talvez fosse mais instigante tratar dos sabores e saberes atrelados às raízes histórico-culturais sobre as designações lexicais das colunarias regionais, em especial a maranhense. Para corroborar as discussões sobre prato nacional, Dória (2009, p. 68-9) menciona que nenhum dado estatístico indica que a feijoada seja um prato cotidiano do brasileiro, mas que pode ser um prato cerimonial, que teve como relevantes ideólogos os modernistas da Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo. Para o autor,

[...] os modernistas criaram a imagem de uma diversidade de origem para o Brasil. Tomando o país multifacetado, Mário de Andrade, em *Macunaíma*, já representa a feijoada como um festim nacional, conforme a cena que se passa na casa do fazendeiro Venceslau Pietro Pietra. (DÓRIA, 2009, 68)

Se a Literatura teve parcela de contribuição em tornar a “feijoada” prato nacional, apesar da discordância dos levantamentos estatísticos apresentados por Dória 2009; no Maranhão, o “arroz de cuxá”, especialmente na Ilha, onde se situa a capital, é um prato de que “Aluisio Azevedo se serviu para uma nota regionalista no seu ‘O Mulato’, já não existe mais! É outra tradição que desapareceu da cidade histórica. Que pena!” (Cf. Serra, 1965). Essa informação torna-se inconsistente, pois o arroz de cuxá permanece e constitui um dos pratos típicos de São Luís, sempre é servido em cerimoniais e restaurantes típicos da capital.

Com essas discussões, pode-se retomar Eco (2001), ao afirmar que a Literatura é contra o efêmero. Para o autor, os objetos literários, em parte, são imateriais, porque encrusta em veículos de papel. No entanto, em outra parte, são remanescentes da voz de quem recordava uma tradição oral, ou entalhados em pedra, e hoje pode estar encrustada nos *e-books*. Ou seja, a literatura está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e revitalizações acerca das designações, fazeres, saberes e sabores da culinária.

Evidenciam-se, ainda, palavras e expressões que circulam na literatura: **jurará...** (Aluisio Azevedo, *O Mulato*, p. 96); **peixadas de escabeche...** “Vão obrigar uma criatura assim a deglutir uma peixada de escabeche e meio centro de laranjas”! (Graciliano Ramos, *Linhas Tortas*, p. 75); **caju...** “Nunca mais beber caju/ Na minha sombra do Chibuto” (Orlando Mendes, *Véspera Confiada*, p. 62); **cupuaçu...** “Cupuaçu, o veludo perfumado da casca do estojo ovalado onde se abrigam os bagos carnudos” (Tiago de Melo, *Mormaço na Floresta*, p. 77).

Entende-se, assim, que a literatura instaura, por meio do olhar dos escritores, a fixação do léxico que designa, identifica e diferencia culinária dos diferentes grupos sociais; em diversas passagens de romances, crônicas, poemas, os escritores registram nomes de pratos, doces, salgados e bebidas servidas para cada natureza de encontros culturais.

As discussões e pesquisas foram fundamentais para essas etapas das aulas. Das orientações de leitura, consultar dicionários, *internet* e anotações concernentes às designações lexicais da colunaria apresentam-se as estratégias das aulas sobre as palavras, citações na literatura.

## 6. *Léxico da culinária como intersecção histórica e cultural*

Nos enunciados da crônica, os alunos deveriam destacar as palavras que designam pratos quentes e salgados na culinária maranhense, e na sequência identificarem com apoio de dicionário<sup>26</sup> a origem das palavras: **angu** [de or. Afro.]; **arroz de cuxá** [Tupi = ‘o que conserva’, + o tupi = ‘azedo’]; **Panelada** [De Bras. N.E.]; **xambari** [escrita **chambaril**]; **jurará** [Do tupi.] ... (Aluísio Azevedo, *O Mulato*, p. 96); **peixadas de escabeche** [Cul. Bras.]... “Vão obrigar uma criatura assim a deglutir uma peixada de escabeche e meio centro de laranjas”! (Graciliano Ramos, *Linhas Tortas*, p. 75).

A maioria das palavras é de origem tupi. O preparo e a transformação desses alimentos devem ter influência portuguesa e africana. Alguns desses pratos estão registrados na literatura. Esse fato ativou nos alunos interesse de lerem alguns romances brasileiros para compararem com suas respectivas realidades nacionais.

Outros pratos, frutas/sucos, doces foram destacados como alimentos de rotina e sazonais: tortas de camarão, azeite de gergelim, leitões de forno, caranguejos de forno, jaçanãs, caldos (salgados); sucos de murici, buriti, cupuaçu, maracujá do mato, juçara, cajazinho; e doces de murici, buriti, cupuaçu, cajus-secos, caju em calda. Os frutos transformam-se em suco, em doces pastosos, compactos e caldas (doces). Essas modificações também têm influências culturais afro-portuguesas na culinária maranhense.

Outras designações destacados pelos alunos no texto-base “Quitutes da cidade”: **bacuri** [Do tupi] s.m. Bras. Amaz.; **buriti** [Do tupi] s.m.

---

<sup>26</sup> Dicionário do Aurélio Online: Dicionário Português. <https://dicionariodoaurelio.com/>

Bras. PA, SP; **caju** [Do tupi]... “Nunca mais beber **caju**/ Na minha sombra do Chibuto” (Orlando Mendes, *Véspera Confiada*, p. 62); **cupuaçu** [Do tupi = ‘cupu grande’] s.m. Bras. N. NE e L... “Cupuaçu, o veludo perfumado da casca do estojo ovalado onde se abrigam os bagos carnudos” (Tiago de Melo, *Mormaço na Floresta*, p. 77); **murici** [Do tupi]; **jussara (escrita juçara)** [Do tupi]; constitui o chamado *palmito*; palmito-juçara, açai. 2. *açai*. [Var.: *jiçara*.].

Observa-se a predominância da cozinha indígena na designação lexical da culinária maranhense, a culinária não exagera em condimentos, ou seja, usam pouco artifícios, da mesma forma que não se misturam certos frutos com leite como é caso da juçara, manga, melancia; carnes e peixes cozidos com frutas podem causar indigestão ou até óbito. De crenças e aculturação sobressaem as expressões e neologismos na culinária maranhense. Não obstante, as palavras foram consideradas como neologismos a partir das orientações dos professores auxiliares no transcurso das aulas, além disso os alunos observam com mais atenção os alimentos servidos nos restaurantes da Universidade e nos espaços públicos da cidade.

### **6.1. Expressões e neologismos instituem crenças e sabores**

Acrescentam-se às designações da culinária ocorrentes na crônica “Quitutes da cidade” outros pratos que os alunos degustaram da cozinha maranhense: arroz de cuxá com peixe-pedra frito; cuxá; farinha branca e farinha d’água; cariru/caruru; cuscuz de arroz; vatapá; arroz de mariscos; arroz maria-izabel, torta de camarão e de caranguejo; maniçoba; bobó; bolo de tapioca; beiju; bolo de espécie; canjas; caldos; cozidos de carnes de gado; xinxim de galinha.

No que se refere ao arroz, este era cultivado pelos índios, mas não correspondia ao padrão estabelecido por Portugal. Por essa razão, foi decretado, por resolução o cultivo de arroz avermelhado. Com a vinda dos africanos para o Maranhão, o arroz volta a ser cultivado e ao seu cozimento acrescentam-se ervas, ou seja, pasta feita de folhas da vinagreira, planta conhecida em regiões como azedinha, de sabor acre. A transformação de arroz de cuxá e de outros pratos salgados decorrem da junção do arroz e sabores e temperos provindo dos povos indígenas, portugueses e africanos.

É possível que o cultivo da cana-de-açúcar no Maranhão e a produção de aguardente ou “cachaça da terra”, tenha reduzido as bebidas feitas pelos indígenas, estes fermentavam a mandioca e obtinham a tiquira –

bebida alto teor alcoólico; assim como os cauim – de milho, aluá de abacaxi. Em meados do século XX, o químico senhor Jesus, na tentativa de fazer um xarope antigripal para seus filhos, obteve a fórmula de um refrigerante, denominado “Jesus” ou “o sonho cor de rosa”.

É necessário mais estudo sobre comida e crença, comida, cultura e comemorações. Para referir-se à comida o sociólogo e antropólogo, Roberto DaMatta (1998), constata que há várias metáforas que define o vocábulo comer, variando entre o ato de alimentar-se, atitudes de avareza, separação de coisas e acontecimentos pessoais distintos, mobilização social e engano, ou até mesmo um ato de prazer sexual. De acordo com DaMatta (1998, 57) “a comida vale tanto para indicar uma operação universal – ato de alimentar-se – quanto para definir e marcar identidades pessoais e grupais, estilos regionais e nacionais de ser, fazer, estar e viver”. Se por um lado, a comida é capaz de estabelecer identificação entre as pessoas e grupos; por outro, propicia diversidades de hábitos e costumes entre as pessoas e grupos.

É com base nessas identificações grupais que se faz referência aos pratos dos grupos e cozinhas, ou seja, a cozinha identifica um grupo pelas peculiaridades de transformar produtos e ingredientes em comidas. Estas, por sua vez, recebem diversas denominações de grupo para grupo e, às vezes, têm a mesma denominação, mas diferem na forma de ser feito. Pode-se ainda estratificar a culinária pela região com uma pitada de emoção e sabor.

## **7. Considerações finais**

As contribuições do Velho Mundo para Novo constituem-se essencialmente nas cozinhas domésticas, do espaço físico das casas, a transmissão oral ou exemplar de como se fazia um prato, a partir de medidas imprecisas, porções indeterminadas, técnicas diversas, assim as receitas escritas passam a cristalizar tradição de transmissão familiar. Nesse sentido, Dória afirma que,

[...] a replicação baseia-se na ideia de que os saberes culinários são transmitidos objetivamente por meio de receitas – pois elas são decodificadas em gestos e quantidades que materializam em fichas culinárias –, cuja compreensão e execução à risca a chave do sucesso. (DÓRIA, 2009, p. 138)

As receitas passam a ser manuais de transmissão, de consulta e de modificações; e a cozinha passa a ser o espaço e cenário do processo da história entre o Velho e o Novo Mundo. Nesse cenário da cozinha, outros

povos estrangeiros também contribuíram com receitas culinária e à mesa do brasileiro se diversificou ainda mais, tendo para tanta influência francesa, holandesa, alemã, italiana, inglesa, chinesa, japonesa, árabe, indiana.

Diante do exposto, pode-se concluir que inúmeros povos contribuíram com a culinária brasileira, porém, entre esses povos sobressaem os indígenas, os africanos e os europeus que, aqui, se mesclaram e miscigenaram na cultura, história e no modo ser e fazer brasileiro.

A iminente realidade brasileira, em especial a maranhense foi, paulatinamente, instituindo a “cozinha como cenário”, espaço peculiar de produção de comidas de cerimoniais, comemorações, festejos, festas de santos – de diferentes manifestações e diversidades crenças religiosas. Em oposição à culinária que se constitui aos poucos, as ações de ensino-aprendizagem de PLE são ágeis, imediatas e tendem a adequar-se às metodologias ativas, isto é, professores e alunos ensinam, aprendem e participam das ações de ensino-aprendizagem, dessa forma todos podem questionar e encontrar soluções para as propostas de atividades e temas nas aulas de PLE, aluno-professor e professor-aluno trocam conhecimentos de suas respectivas realidades grupais.

Para efeito de legitimidade sobre a participação de todos os envolvidos com o ensino e aprendizagem Rios (2008, p. 36) considera que “o crescimento cada vez mais ampliado da influência da mídia, não se tem mais que valorizar o ensino que se realiza formalmente. A responsabilidade pelo ensino está dispersa – todos ensinam todos”. Isto é, elabora-se atividades previsíveis que se modificam no percurso da execução. Entretanto, a realização das propostas de leituras, observações, discussões, pesquisas, consultas, passeios, degustações visaram atender os interesses dos alunos, mantendo, assim, as condições de ensino de forma a favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas.

Em síntese, foi possível confirmar que a cultura envolve múltiplas formas de leituras e análise. Espera-se ainda, que, diante dessa multiplicidade, tenha-se oferecido mais um aspecto de interpretar e tratar a identidade cultural do brasileiro e na pluralidade da diversidade gerar uma unidade vinculando ingredientes dos segredos domésticos às suas peculiaridades históricas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES FILHO, Ivan; DI GIOVANNI, Roberto. *Cozinha brasileira com recheio de história*. Rio de Janeiro. Revan, 2000.

CÂNDIDOS MENDES (Org.). *Cultural pluralismo, Identity and Globalization*. Ed. Luiz E. Soares. Unesco/ISSC/EDUCAM, 1996.

CASCUDO, Luís da Câmara. *História da alimentação no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Global, 2004.

CASTRO E LIMA, Zelinda Machado. *Pecados da gula: comer e beber das gentes do Maranhão*. São Luís. CBPC, 1998.

DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?*. 9. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

ECO, Umberto. A literatura contra o efêmero. *Folha de S. Paulo*, publicado em 02/18/2001. Acesso em: 26 de julho de 2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário de Aurélio da língua portuguesa*. 4. ed. Curitiba, Positivo: 2009.

DÓRIA, Carlos Alberto. *A culinária materialista: construção racional do alimento e do prazer gastronômico*. São Paulo: SENAC, 2009.

FRIEIRO, Eduardo. *Feijão, angu e couve: ensaios sobre a comida dos mineiros*. Belo Horizonte. Atalaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1982.

LANDOWSKI, Eric; FIORIN, José Luiz (Eds). *O gosto da gente, o gosto das coisas, abordagem semiótica*. São Paulo: EDUC, 1997.

MACEDO, Walmírio. *O livro de semântica: estudo dos signos linguísticos*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

NÉLO, Maria José. *Marco de cognições sociais e aspectos da identidade cultural do brasileiro em expressões linguística*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Língua Portuguesa, São Paulo, 2001.

SERRA, Astolfo. *Guia histórico e sentimental de São Luís do Maranhão*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1965. p. 187-9

SILVEIRA, Regina C. P. da; NELO, Maria José. *Discurso e expressões linguísticas do português brasileiro: aspectos histórico-culturais nas designações da culinária brasileira*. Taubaté-SP: GEL, 2002. (Comunicação oral)

\_\_\_\_\_. da. Implícitos culturais: ideologia e cultura em expressões linguísticas do Português brasileiro. In: BASTOS, N.B. (Org.). *Língua portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: EDUC, 2004. (Série Eventos)

VAN DIJK. Teun. *Discourse como Social Interacion, Discourse Studies: a multidisciplinary introduction*. London: Sage Publications, 1997b. V. 2

\_\_\_\_\_. El discurso como interacción en la sociedad. In: \_\_\_\_ (Org.). *El discurso como estrutura y proceso, estudios sobre o discurso I una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2001.

\_\_\_\_\_. El discurso como interacción en la sociedad. In: \_\_\_\_ (Org.). *El discurso como estrutura y proceso, estudios sobre o discurso I una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2008.

\_\_\_\_\_. *Discurso e contexto, uma abordagem sociocognitiva*. Trad. de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

Outra fonte:

<https://www.dicio.com.br/culinaria.%20Acesso%20em:%2026%20de%20julho%20de%202023>. Acesso em: 26 de julho de 2023.

**O JORNAL POPULAR COMO FONTE DE SERVIÇOS:  
O CASO DO BONECO ZÉ LADOR**

*Gustavo Estef Lino da Silveira (UERJ)*  
[gustavolinosilveira@gmail.com](mailto:gustavolinosilveira@gmail.com)

**RESUMO**

O objetivo deste artigo é trazer algumas reflexões sobre o que é considerado um jornal popular. O jornalismo popular vem sofrendo muitas mudanças ao longo das últimas décadas. Se antes o tipo de notícia que estampava as manchetes dos impressos eram as que remetiam às cenas de violência e assassinatos (CAMPOS, 2013; AMARAL, 2016), nos dias atuais os impressos adquiriram um *status* de serviço público, trazendo mais informações úteis ao leitor de baixa renda e escolaridade, de maneira e linguagem acessíveis. Para fins de ilustração, faremos uso do *case* de sucesso do jornal fluminense Extra – o Zé Lador –, que foi um boneco feito de pano (e posteriormente de forma digital), criado com a finalidade de acompanhar as obras do ex-prefeito Eduardo Paes durante sua dupla gestão entre os anos de 2009–2017. No entanto, o boneco ganhou tamanha repercussão e popularidade que se tornou o mascote do jornal para a criação de notícias-denúncias, que eram enviadas pelos leitores através do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Essas notícias populares, envolvendo o jornal Extra e o boneco cidadão, foram tema de diversos artigos e publicações nas áreas tanto de Letras quanto de Comunicação Social, rompendo uma possível fronteira de estudos entre os dois campos e aumentando a discussão entre ambas as áreas das Ciências Humanas.

**Palavras-chave:**

**Jornal. Jornalismo. Jornal Popular.**

**ABSTRACT**

The purpose of this article is to bring some reflections on what is considered to be a popular newspaper. Popular journalism has undergone many changes over the last few decades. Some time ago, the type of news that stamped the headlines of printed newspapers were those that referred to scenes of violence and murders (CAMPOS, 2013; AMARAL, 2016), nowadays, such medium has acquired a status of public service, bringing more useful information to the low-income and low-schooling reader, in accessible way and language. For illustrational purposes, we will be using the case of success of the Rio de Janeiro newspaper Extra – Zé Lador – which was a puppet made of cloth (and later in digital form) created with the purpose of accompanying the works of former mayor Eduardo Paes during his double management between the years 2009–2017. However, the puppet gained such repercussions and popularity that it became the newspaper's mascot for allowing it to create news-denunciations based on what its readers had been sending the editors through the WhatsApp message app. These popular pieces of news involving the newspaper Extra and the citizen puppet were the subject of several articles and publications in the areas of both Languages and Social Communication breaking a possible frontier in the studies between these two fields and increasing the discussion between both areas of Human Sciences.

**Keywords:**

**Journalism. Newspaper. Popular Newspaper.**

## **1. Introdução**

O objetivo deste artigo é fazer um breve levantamento sobre o que vem a ser considerado o termo ‘jornal popular’ no Brasil. Para esta finalidade, voltaremos às origens de sua criação junto à imprensa estadunidense e seus desdobramentos aqui no país. Discorreremos sobre como o termo “popular” foi ganhando novos contornos ao longo dos anos. Se antes, este estava associado a um jornalismo voltado à episódios de violência e morte, com imagens de assassinatos e cenas grotescas; nos dias atuais, os poucos jornais ditos populares que ainda circulam nas bancas de jornais adquiriram um novo viés: o de prestação de serviços para a comunidade.

À guisa de ilustração, utilizaremos o caso de sucesso do jornal *Extra*, que criou um boneco chamado Zé Lador (também conhecido como boneco cidadão). Esse mascote<sup>27</sup> representava a personificação da função social que o jornalismo popular estava ganhando para si nos últimos anos, servindo como ponte entre a população (que escrevia para o jornal relatando suas mazelas) e o poder público (que era chamado para fazer sua promessa de melhoria de serviços). O jornal utiliza de elementos como: a ironia, metáfora, e associações com elementos do gênero história em quadrinhos para criar empatia com seu público-leitor.

Este trabalho situa-se na fronteira dos estudos de língua, envolvendo tanto as Letras quanto a Comunicação Social. Podemos afirmar que muitas pesquisas na área de linguagens utilizam-se do discurso midiático, em especial o jornal (e mais precisamente o popular) para fins de análise linguística (ARANTES, 2010, 2013; CAMPOS, 2013; NUNES, 2015; SILVEIRA, 2022; 2020<sup>a</sup>; 2020<sup>b</sup>; 2018; SILVEIRA; ARANTES; DEUS-DARÁ, 2019). Dividiremos este artigo em cinco partes: esta introdução, na qual apresentamos o objetivo do trabalho; em seguida, faremos uma definição do que vem a ser considerado jornalismo popular e suas origens. Após, justificamos porque o *Extra* é considerado um jornal popular, de acordo com as características que esse tipo de veículo possui. Depois, faremos um resgate do momento de criação do boneco Zé Lador e qual era a sua função junto às notícias às quais ele era vinculado. E, por fim, traremos nossas considerações finais.

---

<sup>27</sup> Embora a concordância de gênero seja ‘a mascote’; utilizaremos neste artigo a forma masculina ‘esse’ e ‘o’ mascote, por terem sido as formas utilizadas pelo jornal para se referir ao boneco.

## 2. *Origens do jornal popular*

Nesta seção tentaremos definir o que vem a ser o que chamamos de jornalismo popular. Nossa referência de jornal popular, neste estudo, é o jornal Extra. E este pode vir a ser considerado como popular; pois de acordo com Amaral (2016, p. 14), esses jornais fazem uso de “excessiva dramatização” e fazem a “representação das pessoas do povo como vítimas”. A autora (2016, p. 24) também afirma que “atualmente, os jornais preocupam-se com que o leitor tenha um sentimento de pertencimento a determinada comunidade, percebendo que o jornal faz parte do seu mundo”. Faremos mais considerações acerca deste ponto na próxima seção.

Há muitos estudos, cuja ênfase é o jornal popular. Amaral (2016) tratou da definição e diferenciação dos limites entre jornalismo popular e sensacionalista, ao analisar o veículo paulistano *Notícias Populares*, que circulou de 1963 a 2001. Arantes (2010; 2013) fez uma análise das imagens de leitor ideal e efeitos de sentido construídos em dois jornais populares no Brasil e na Alemanha. Alguns estudos brasileiros recentes têm se debruçado acerca da riqueza linguística que essas publicações nos oferecem. Tavares (2018) fez um estudo contrastivo entre manchetes de cunho criminalístico do periódico *Meia Hora* e do argentino *Crónica*, com o objetivo de analisar modos de produção de subjetividade, aplicando a discussão dos resultados ao contexto de ensino e aprendizagem. Campos (2013) tratou da questão das imagens de enunciador e coenunciador em manchetes de dois jornais populares do Rio de Janeiro. O autor analisou o jornal carioca *Meia Hora* e como seus enunciados traziam outras vozes inseridas em seus discursos. Segundo o autor, a imprensa americana nomeou tais publicações como sendo a “imprensa amarela” (*yellow pages*), já a brasileira, como “imprensa marrom”. Silveira (2020a) utilizou-se do jornal Extra, em particular das notícias com o *Zé Lador*, para análise linguística de sua tese de doutorado, na qual utilizou a Análise de Discurso de linha Francesa como fundamento teórico.

Há ainda estudos que investigam como o jornal popular tem se inserido nas redes sociais, muitos deles em Portugal. Mencionaremos a seguir quatro dessas pesquisas. Na primeira, Aroso (2013) aborda a questão de como o jornalismo participativo está em voga no país em diversas redes. Seu escopo se dá em âmbito regional, ou seja, em notícias locais. Utiliza a expressão ‘jornalismo participativo’ para definir a prática de escrever notícias com a interação dos cidadãos. A autora utilizou, em seu *corpus*, notícias produzidas por leitores de uma localidade de Portugal

e que foram publicadas na página do *Facebook* do veículo, fazendo uso da Análise de Conteúdo como metodologia de pesquisa.

Em Canavilhas (2010), vemos que o autor descreve o papel das redes sociais na criação de notícias e a mudança do papel do leitor para uma função mais atuante na seleção do que consome. Ele fala sobre a mudança que vem acontecendo na produção de notícias impressas que vêm migrando para o jornalismo *on-line*, e a forma como os leitores têm mudado seus hábitos de leitura, consumindo cada vez mais conteúdo digital. Sua pesquisa faz ainda um levantamento quantitativo através de tabelas e porcentagens para demonstrar o número de leitores que acessaram determinada notícia publicada em redes sociais como *Twitter* e *Facebook*. O autor pretendeu demonstrar que as redes sociais podem contribuir na interatividade entre leitores e no aumento no número de consumidores de uma notícia.

A audiência de uma matéria é, muitas vezes, catapultada pela importância da pessoa que o compartilha em uma rede. Francisco (2010) descreve o processo de inserção de dois jornais impressos portugueses em redes sociais e descreve como a forma de noticiar varia no meio digital e no impresso. No entanto, o trabalho carece de uma análise de *corpus* mais aprofundada e assertiva. E, por último, no estudo de Recuero (2009), temos um artigo mais voltado para a área de Comunicação, com ênfase no jornalismo digital. A autora pincela a função do jornalismo na internet sem explicitar uma metodologia de pesquisa nem qualquer análise de algum *corpus* produzido.

Parece ainda haver um espaço vago para uma investigação que se volte aos pormenores do discurso.

### **3. O jornal Extra como um jornal popular**

Nesta seção, trataremos de demarcar o jornal Extra como sendo um jornal popular e não um jornal sensacionalista. Para isso, precisamos revisar algumas definições acerca do que entendemos ser os jornais sensacionalistas e populares, e também a importância de diferenciá-los.

Segundo Campos (2013), os primeiros jornais de cunho sensacionalista surgiram na França no século XIX; no entanto, a força dessas publicações aumentou na imprensa estadunidense, no final do mesmo século, com duas publicações: *New York World* e *The New York Morning Journal*, esta última criada pelo jornalista Joseph Pulitzer (cujo nome está associado

ao prêmio homônimo; seu sonho, com a premiação, era de reconhecer os melhores destaques do jornalismo, música e literatura nos Estados Unidos da América).

Já no Brasil, a primeira publicação dita sensacionalista foi o jornal *Folha da Noite*, da cidade de São Paulo, que circulou entre os anos de 1921 até 1960. Com o surgimento desse tipo de jornalismo no Brasil, multiplicava-se a exibição de corpos mutilados, mulheres seminuas e palavras de baixo calão estampados na primeira capa desses jornais e expostos em bancas de jornais, que atraíam todos os dias uma pequena multidão para ler suas chamadas apelativas.

Ainda tendo como objetivo trazer a visão de outros autores acerca do que vem a ser o jornal sensacionalista, Amaral (2016, p. 21) afirma que “o sensacionalismo está ligado ao exagero; à intensificação, valorização da emoção”; à “exploração do sofrimento humano”; à “ridicularização das pessoas humildes”; e ao “denuncismo”.

É mister ressaltar que muitos jornais populares dos dias atuais carregam algumas dessas características dos jornais sensacionalistas mencionadas pela autora acima, como, por exemplo: a valorização da emoção ou o denunciamento. No entanto, podemos dizer que a exploração do sofrimento humano e a ridicularização dos mais humildes têm sido, felizmente, uma prática deixada de lado. Ainda assim, os jornais populares carregam alguns traços da mídia sensacionalista.

Campos (2013, p. 22) ressalta ainda que “caracterizar um jornal como sensacionalista é afirmar, de maneira imprecisa, apenas que ele se dedica a provocar sensações”. Podemos dizer que todo tipo de leitura, em um maior ou menor grau, prova algum tipo de sensação.

Ainda sobre as características sensacionalistas do jornal popular, “o jornalista Alberto Dines mostrou que em toda a imprensa ocorre o processo sensacionalista, sendo o próprio “lide”<sup>28</sup> um recurso desse tipo, por sublinhar os elementos mais palpitantes da história para seduzir o leitor” (AMARAL, 2016, p. 20).

Por outro lado, o jornal popular dá sim espaço “à excessiva dramatização, à priorização do interesse do público em detrimento do interesse

---

<sup>28</sup> A primeira parte de uma notícia, geralmente posta em destaque. Tem como objetivo fornecer ao leitor uma informação rápida e objetiva sobre o conteúdo da notícia.

público e à representação das pessoas do povo como vítimas ou mero consumidores” (AMARAL, 2016, p. 14).

O termo jornalismo popular originou-se das publicações estadunidenses chamadas de *penny papers*, ou seja, jornais vendidos a 1 *penny* – 1 centavo, enquanto outros jornais custavam 6 centavos de dólar, e foram criados na década de 1830.

Uma rápida busca em *sites* da *internet* como a Wikipédia (2007) pode nos revelar o quão amplo o conceito de jornalismo popular parece ser. A busca nos retorna definições como: “jornalismo cidadão”, “jornalismo comunitário e cívico” e “jornais compactos produzidos para o povo”. Todas essas são características que o jornal Extra afirma ter.

Sendo assim, poderíamos dizer que o jornal Extra possui características que o classificam como sendo um jornal popular, mas não necessariamente sensacionalista. Amaral (2016, p. 24) corrobora essa ideia ao dizer que “é mais adequado caracterizar esse segmento da grande imprensa como “popular”, e não como sensacionalista.

Nunes (2015, p. 30) afirma que, contrariamente a um jornal popular, o jornal de referência (que no Rio de Janeiro seria O Globo) dará mais peso à opinião de um especialista que à de um presidente de associação de moradores, por exemplo, ou que “uma pauta na Barra da Tijuca ganhará mais destaque do que uma de um bairro da periferia” (NUNES, 2015, p. 30). Tais escolhas não seriam aleatórias, mas influenciadas pelo mercado leitor dos jornais.

O jornal popular se utiliza de um forte recurso de atendimento às queixas e demandas da população, a chamada prestação de serviços. “Para o jornal, o atendimento da queixa é um passo para cativar mais leitores” (NUNES, 2015, p. 43). Com isso, o jornal se afirma como um mediador de problemas enquanto conquista seu público. “A maioria dos jornais impressos populares (...), quando utiliza recursos sensacionalistas, aplica-os (...) no relato da vida dos famosos e dos injustiçados, na prestação de serviços e no entretenimento” (NUNES, 2015, p. 23). Essas pautas estão, de fato, muito presentes no Extra e, embora utilize tais recursos de jornais sensacionalistas, ainda se mantém como um jornal popular.

Basta constatar o perfil do público leitor dos jornais populares para ver que são pessoas que sofrem no dia a dia com a precariedade da segurança pública, do Sistema Único de Saúde, do sistema público de ensino, além de serem pessoas permanentemente em busca de mercado de trabalho. A imprensa acaba substituindo o poder público em muitos momentos. Antes

mesmo de ligar para os órgãos públicos para resolver seus problemas ou para fazer reclamações, muitos leitores ligam para os jornais ou emissoras de rádio e televisão. (AMARAL, 2016, p. 61-2)

Nunes relata que o *Extra* se baseia muito mais em um jornal de referência do que em um jornal popular:

O *Extra* tem por princípio fazer um jornalismo com os mesmos fundamentos dos jornais de referência, apenas com uma mudança de linguagem, mais simples e didática. [...] A interatividade com o leitor é forte, tanto pela proposição de pautas quanto pelas consultas nas diversas colunas que respondem dúvidas (NUNES, 2015, p. 37)

A autora afirma ainda (2015, p. 33) que a partir da criação do jornal, lançado em 1998, o mesmo se tornou um sucesso de circulação. Com isso, uma série de outras empresas desenvolveram projetos populares.

*O Dia* inovou no mercado carioca na década de 1990 ao criar as edições e os cadernos regionais e apostar na infografia. Um dos cadernos que marcaram a recente história do jornal foi destinado à Baixada Fluminense, com uma política editorial sem ênfase na cobertura da violência (AMARAL, 2016, p. 35)

Embora o *Extra*, de certa forma, tenha “bebido na fonte” dos jornais de referência para a criação de estilo editorial, é mister ressaltar que há diferenças marcantes entre ambos os modelos. “Nos jornais populares, os princípios tradicionais do jornalismo são mais facilmente tensionados porque eles se destinam a um público de menor escolaridade e são mais vulneráveis ao mercado publicitário, pois não contam com assinaturas” (AMARAL, 2016, p. 52).

Em alguns casos, “o compromisso com a verdade convive com a presença de elementos do âmbito da ficção, da religiosidade e da superstição. (...) baseia-se no entretenimento e não na informação, mistura gêneros” (AMARAL, 2016, p. 52).

Amaral afirma ainda que “os jornais autointitulados populares baseiam-se na valorização do cotidiano”, e outra característica desse tipo de publicação é que “resgata a cultura de almanaque e seu espírito lúdico e de serviço” (2016, p. 57).

Uma pergunta paira no ar: Diante de tantas frentes até aqui mencionadas que o jornal popular pode adentrar, seriam, ainda assim, as particularidades de um bairro, mais particularmente da Baixada Fluminense, interesse de todos os leitores de um jornal popular?

O jornal, de certa forma, irá se apropriar de uma mazela local para entreter um grande espectro de leitores. “O jornalismo é sobretudo um modo de conhecimento, no segmento popular ele ocupa também a função de entretenimento. (...) a credibilidade é construída por intermédio de outros parâmetros, como a proximidade e o testemunho” (AMARAL, 2016, p. 58). Ou seja, parece ser possível dizer que, para aquela comunidade que está próxima de um cenário local, o jornal utiliza a notícia como denúncia; já para aqueles mais distantes, ele pode muitas vezes servir para entreter. E, para entreter, utiliza-se de recursos específicos.

A maior parte dos jornais do segmento popular constrói um leitor dependente de seu assistencialismo e atraído pelo fato de ver seu rosto e sua fala publicados no jornal. Os jornais imaginam que o leitor gosta de se ver, contar suas histórias e as injustiças cometidas contra si, mas é alguém a quem os assuntos públicos e coletivos só importam enquanto estiverem concretamente relacionados ao seu quintal. Baseiam-se na ideia de que o público precisa de muita prestação de serviço, entretenimento e intermediação com o poder público, mas nada que ultrapassasse muito uma visão doméstica do mundo. (AMARAL, 2016, p. 62)

Essa fala assistencialista é evidenciada e exaltada no jornal popular, pois nos jornais de referência ela é rarefeita. “Pessoas do povo fazem perguntas ou reclamações nos jornais, que as colocam como fontes de matérias, numa lógica de mostrar o drama de alguém e posteriormente convocar as fontes oficiais a responderem às reivindicações” (2016, p. 66).

A autora (2016, p. 63) afirma ainda que, para ser noticiado, um fato precisa atender a cinco quesitos, são eles: possuir capacidade de entretenimento; ser próximo geográfica ou culturalmente do leitor; ser útil; ser simples; ser narrado dramaticamente; e haver identificação dos personagens com os leitores. No entanto, Amaral destaca os três primeiros pontos como sendo os mais importantes dos supracitados. Sobre o entretenimento, ela afirma que “muitas vezes, há o apagamento da fronteira entre realidade e ficção” (2016, p. 63).

A aproximação pode ser do conteúdo, ou seja, quanto mais local melhor, ou pelos personagens que envolve. Esta também pode se dar pela linguagem, através da apropriação de marcas da oralidade do leitor, por exemplo, ou de regionalismos da população retratada. Por utilidade, a notícia pode ser classificada dessa forma se vier como se fosse um manual de dicas, por exemplo, uma simplificação mais palatável de regras e leis complexas que afetem a vida do leitor, mas que o mesmo precise compreender.

Há no jornal popular uma falta de discussão sobre assuntos voltados a políticas públicas. Diz a autora:

Reportagens que envolvem a responsabilidade sobre construções, esgotos que inundam casa e invasão de ratos são, de fato, importantes para a comunidade, mas deveriam trazer informações ampliadas, de interesse público sobre, por exemplo, como funciona a autorização de uma obra, quais as origens dos problemas de saneamento e como prevenir infestação de ratos. (AMARAL, 2016, p. 66)

Sendo assim, o leitor é sempre apresentado como alguém sem interlocução com os poderes instituídos, pois o jornal se encarregará de fazer esse papel.

O jornal popular traz o leitor desassistido de volta ao seu lugar de fala, colocando-o no centro do jornal. “A ‘existência social’ é devolvida a pessoas que em outros jornais são reduzidas a problemas sociais ou de política” (AMARAL, 2016, p. 131).

A autora narra o caso do Disque-notícia no jornal gaúcho Diário de Notícias, que se tratava de uma linha telefônica que recebia ligações (muitas, à época, a cobrar) com pedidos e sugestões de pauta para os estagiários do jornal e que eram repassados para a chefia do editorial.

Essa função parece ter sido atualizada pela tecnologia e, por conseguinte, pelo uso do *WhatsApp*, o “jornal lança mão de fala do leitor popular como uma fonte jornalística, mas essa fala não tem o papel de explicar o que ocorre no mundo” (AMARAL, 2016, p. 67).

Ainda sobre as características do jornal popular, Amaral (2016, p. 105) afirma que, acerca do seu estilo de escrita, as notícias podem ser comparadas ao melodrama, pois são escritas para os que têm dificuldade com uma leitura mais rebuscada. Em seu conteúdo, há grande apelo de imagens, as narrativas seduzem o leitor com uma retórica do excesso e por meio de um sabor emocional forte.

Amaral afirma ter acompanhado a redação dos jornais O Globo e Extra por três dias e conclui em sua experiência que a linguagem dos dois é bastante semelhante. Mas há diferenças nos temas abordados, na extensão da matéria (sendo menores no Extra); no entanto, a linguagem não é modificada ou simplificada: “A manchete boa deve ter verbo no presente e ser exata na definição do assunto” (AMARAL, 2016, p. 118). No jornal popular, há maior profundidade de contextualização da notícia e elas são mais resumidas. Os jornalistas de ambas as empresas utilizam o mesmo

banco de dados e arquivos e dispõem de um manual de redação único (o do jornal de referência).

A distinção entre jornal popular e sensacionalista feita aqui se mostra importante porque vai ao encontro não apenas do que o jornal de fato diz e se propõe a fazer, mas também por encontrar características no *corpus* estudado que legitimam aquelas notícias ali escritas como sendo características de exemplares típicos de um jornal popular. Ou seja, elas estão voltadas genuinamente para uma população de uma classe socioeconômica menos favorecida e menos intelectualizada; possuem textos que têm um caráter denunciativo, ampliando a voz das denúncias da população. Além disso, o jornal amplia a interatividade com o seu leitor, adaptando-se ao uso das redes sociais que seus leitores mais utilizam (neste caso o *WhatsApp*) para poder facilitar a interação com seu público.

#### **4. A criação do mascote do jornal *Extra***

O jornal *Extra* criou seu primeiro mascote em 2009. O boneco cidadão do jornal foi incorporado ao veículo ao ser observado por um repórter em uma rua da cidade. Nunes afirma que “antes de se tornar um personagem, o boneco surgiu numa rua do subúrbio e foi descoberto por um repórter multimídia. Dentro da redação, esse personagem foi construído e ganhou uma função: fiscalizar a prefeitura carioca” (2015, p. 12).

O boneco passou por três transformações, sendo chamado de: João Buracão, Zé Lixão e, por último, Zé Lador. Nunes relata que cada um deles tinha uma atribuição:

O primeiro denunciava os buracos cheios de esgoto ou do resultado da falta de recapeamento no asfalto e que foram esquecidos pela administração municipal. O segundo, os lixões expostos em ruas e terrenos baldios, mas também com a preocupação em localizar bons exemplos de reciclagem. O terceiro, com atuação mais ampla, denunciando desde o buraco ao abandono de uma obra de estação de tratamento de esgoto, passando pela caça aos mosquitos da dengue (NUNES, 2015, p. 12)

Nunes narra que, em sua primeira versão, João Buracão visitou diversas localidades ao longo do ano de 2009 para procurar os bairros e cidades com a maior quantidade de buracos. Os dois municípios selecionados foram: São Gonçalo e São João de Meriti. Com isso, essas regiões ganharam cadernos específicos, anos mais tarde chamados: São Gonçalo e Baixada, amplificando, assim, as denúncias dessas populações.

As primeiras versões do boneco, de fato, visitavam os lugares com equipes do jornal que iam até as localidades e fotografavam a denúncia que fora recebida por e-mail ou ligação. Um repórter do jornal Extra munido de um laptop com modem 3G alimentava o *website* do jornal com as notícias produzidas *in loco*. No início, quando o boneco era semelhante a um boneco de Judas, o jornalista circulava com o artefato no banco de trás do carro e ia a diversos pontos da cidade atrás de buracos, lixo e outras irregularidades.

O boneco da terceira fase foi criado em 24 de março de 2011. Diferentemente das outras versões, Nunes (2015, p. 76-7) relata que este pesava dez quilos a menos e era o mais condizente com a figura de super-herói, possuindo uma máscara e capa. Sua aparição geralmente vinha junto com a chamada “Problemas no seu bairro? Chame o Super Zé Lador”, escrito em caixa vermelha, conforme podemos ver na edição de lançamento do mascote na Figura 1 a seguir.

Figura 1: Capa do jornal Extra, do dia 24 de março de 2011 com o lançamento da terceira versão do mascote do jornal.



Fonte: Extra, Rio de Janeiro, 24 mar. 2011. Capa, p. 1.

Na imagem da Figura 1, podemos ver a população de um bairro da Zona Oeste da cidade segurando o boneco sobre uma ponte que corta uma estação de tratamento de esgoto com obras paralisadas. A população é convidada a encenar o voo do boneco ao mantê-lo suspenso no ar.

Uma ressalva a se fazer é que a origem do boneco (em sua primeira fase) tinha por objetivo a fiscalização da atuação da Prefeitura do Rio de

Janeiro, mas em seguida, ampliou sua área de atuação para toda a região metropolitana do Rio, em especial a Baixada Fluminense.

Nunes enfatiza o episódio em que a DC Comics (editora de revistas em quadrinhos estadunidense que detém os direitos autorais acerca do personagem Super-Homem) acusa o jornal de plágio ao utilizar as mesmas cores (vermelho e azul) usadas pelo Super-Homem, cores estas também pertencentes à bandeira de seu país de origem, os Estados Unidos da América.

Figura 2: capa do jornal Extra, do dia 8 de março de 2012.



Fonte: Extra, Rio de Janeiro, 8 mar. 2012. Capa, p. 1.

Nunes (2015, p. 82) defende que a primeira versão do uniforme do Zé Lador foi escolhida pelo voto popular, mas uma notificação judicial da DC Comics exigindo a mudança das cores do uniforme fez com que o jornal escolhesse as cores da bandeira do Brasil. A autora relata que, no meio dessa briga com o Super-Homem, o boneco tomou partido e disse:

Tenho muito mais o que fazer do que brigar com meu ídolo de infância. [...] Os leitores não me chamam porque estou de azul ou capinha vermelha. Eles me requisitam porque sabem que eu luto contra inimigos reais. E minha forma de salvar o planeta é resolvendo o problema da esquina, dos moradores do Rio. (NUNES, 2015, p. 82)

Já customizado com o novo uniforme, o mascote continuou a ser tema de muitas outras matérias do jornal, mas teve sua popularidade impulsionada ao ser fotografado na cerimônia de posse do ex-prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, na sacada do Palácio da Cidade, conforme podemos ver na Figura 3 a seguir.

Figura 3 – capa do jornal *Extra* do dia 2 de janeiro de 2013.



Fonte: *Extra*, Rio de Janeiro, 2 jan. 2013. Capa, p. 1.

A foto teve destaque na edição impressa do jornal *Extra* no dia seguinte à posse com o seguinte lide: “Paes saúda o povo ao lado do Zé Lador”. Essa foto corrobora a imagem de proximidade do boneco com a administração municipal, ao mostrar que o prefeito vai governar ao lado do boneco que representa o povo, e também, de certa forma, traz uma certa candura ao associar o mascote aos seus filhos, como um membro da família. O prefeito não acena simplesmente para o povo, mas utiliza a mão do boneco para acenar, colocando-o em primeiro plano, pois ele o manipula por trás, como um fantoche.

A legalidade do Zé Lador e seu protagonismo parecem ter sido dados tanto pela negligência dos vereadores em assumirem seus papéis de interlocutores do povo quanto pela apropriação do boneco pelo jornal – que o criou com o intuito de representar os leitores e suas críticas –, e a desconstrução que o ex-prefeito fez daquele que deveria criticá-lo, ao abraçá-lo e considerá-lo como um amigo, criava um clima amigável entre leitores, jornal e governo. Nunes (2015, p. 98) relata que Paes, a partir de seu segundo mandato no início de 2013, promoveu o boneco-cidadão da categoria de fiscalizador ao status de autoridade.

Se antes o boneco participava de solenidades como formatura de garis ou posse de prefeito, dessa vez o boneco é colocado também como uma autoridade que inaugura uma obra municipal ao lado do administrador da cidade, dando o aval para a obra, celebrando uma conquista da prefeitura, bem longe do seu papel de fiscalização. (NUNES, 2015, p. 98)

Tudo isso foi meticulosamente calculado pelo ex-prefeito ao decidir convidar seu algoz a se tornar um parceiro, com isso convertendo seus críticos em contribuidores do governo.

Sobre esse uso de mascotes como fiscalizadores do poder público, Nunes (2015) afirma não se tratar de um recurso novo. Em 1902, o semanário *O Malho*, do Rio de Janeiro, mostrava em primeira mão o personagem *Zé Povo*, feito por caricaturistas à época do governo do prefeito Pereira Passos e a grande remodelação da cidade. O *Zé* da época era um crítico do governo, assim como o outro *Zé*, do *Extra*; e este veio para cobrar a administração de Paes, que algumas vezes já se comparou ao prefeito do início do século XX, devido às intervenções que ambos fizeram na cidade (TABAK, 2012). No entanto, o *Zé Povo* do semanário era uma atualização do *Zé Povinho*, personagem já presente em outras publicações do Rio de Janeiro, como em charges do final do século XIX (NUNES, 2015, p. 21).

As tentativas de atualização e criação de novos mascotes que pudessem dar conta de outras demandas da população levaram o jornal a criar outros mascotes após o *Zé Lador*, como foi o caso da *Maria Guandu* em 15 de março de 2015 (conforme podemos ver na Figura 4 a seguir, que mostra a nova mascote na parte superior e as três versões anteriores de bonecos em fotos menores). O nome é uma referência ao rio Guandu, que abastece a região metropolitana do Rio de Janeiro. *Guandu* foi uma tentativa de se criar uma personagem feminina com um nome tão popular como *Maria*. Esta tinha como função fiscalizar o desperdício de água na cidade e nas áreas próximas ao rio.

Figura 4: *Extra*, 15 de março de 2015.



Fonte: *Extra*, Rio de Janeiro, 15 mar. 2015. Cidade, p. 10.

Com a crise econômica que abalou o mercado formal de empregos no país nos anos de 2015 e 2016, o *Zé Lador* foi demitido do cargo de super-herói (conforme podemos ver na Figura 5 adiante).

Figura 5: A demissão do Zé Lador.



Fonte: Extra, Rio de Janeiro, 22 abr. 2019. Capa, p. 1.

Na verdade, o jornal atualizava essa demissão como gancho para abordar uma questão pela qual grande parte da população estava passando, o desemprego. Com isso, passou a tratar da questão das leis trabalhistas ao longo daquela semana, mais uma vez unindo o lúdico à prestação de serviços, dois pontos de interesse do público-leitor do jornal Extra. Com isso, o jornal tratou, em várias edições ao longo da semana, de aspectos de utilidade pública acerca do desemprego. O boneco ganhou uma nova utilidade, abordando temas de interesse do público consumidor do jornal. Um ponto a ser mencionado é que o mascote que fora promovido a autoridade, pelo ex-prefeito Eduardo Paes, perde tanto seu status de prestígio político quanto de super-herói, tornando-se um cidadão comum, sem superpoderes.

Mais recentemente, criada com o auxílio de programas de computador, Dona Socorro, na Figura 6 a seguir (EXTRA, 2019), foi inserida no jornal Extra, em 2019, com o objetivo de auxiliar os leitores a melhor entender as questões práticas acerca da reforma da previdência proposta pelo governo federal e sobre como os leitores poderão se aposentar. No *site* do jornal, mais especificamente na seção da Dona Socorro, o leitor é atendido por um robô, e ao clicar nas perguntas que Dona Socorro o faz, com base em um banco de dados de perguntas e respostas do jornal, o leitor pode obter respostas para suas dúvidas.

Figura 6: Dona Socorro – mascote do jornal – Extra tira dúvidas sobre a reforma da previdência.



Fonte: Extra, 2019. Disponível em: <https://Extra.globo.com/noticias/economia/dona-socorro/>. Acesso em: 22 abr. 2019.

Mais uma vez, o jornal atualiza sua pauta para tratar de temas de utilidade pública dos seus leitores, sempre trazendo uma figura lúdica para que o leitor possa se identificar e, de certa forma, humanizar as questões tratadas pelo jornal.

## 5. *Considerações finais*

Não era nosso objetivo fazer um extenso estudo da área de Comunicação Social ou de Jornalismo. Nosso viés era fazer um recorte de como o jornal popular e, aqui neste caso, utilizamos o Extra como exemplo, pela visibilidade que as mascotes ao jornal e na identificação de seus leitores com o veículo midiático. O jornal popular veio se transformando ao longo dos anos assumindo uma nova roupagem com menos cenas de violência e mais serviço comunitário. A venda de jornais impressos vem caindo como um todo no mundo e não seria diferente com o jornal popular, muitos deles não possuem um website próprio, sendo o jornal impresso a única maneira de o leitor acessar seu conteúdo.

É mister ressaltar que, apesar de o jornal ter tentado apresentar outros mascotes (temos além dos supracitados o caso da Ema Jurema, que foi lançada para acompanhar as eleições de 2022), nenhum outro boneco ganhou tamanha repercussão quanto o Zé Lador. Outras tentativas poderão vir a ser lançadas futuramente, mas o mais importante é que o público-leitor tenha identificação com o boneco apresentado. No caso do nosso mascote, essa afeição se deu grande parte: a) por ter sido um boneco feito de material de pano que pudesse ser colocado em diversas áreas da cidade, como ele o foi; b) o mascote ter a cor de pele negra – cor da maior parte

da população brasileira; c) ter o uniforme de super-herói com as cores da bandeira do Brasil e; d) o símbolo do jornal estampado no peito. Todos esses elementos corroboram para a criação de um senso coletivo de identificação com sua comunidade leitora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, M. F. *Jornalismo popular*. São Paulo: Contexto, 2016.

ARANTES, P. C. C. *Configuração de títulos e imagens de leitores em jornais populares do Brasil e da Alemanha: uma análise comparativa*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. 160f.

\_\_\_\_\_. *O jornal popular brasileiro e o Boulevardzeitung alemão: análise do discurso jornalístico em produção e em recepção*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. 243f.

AROSO, I. M. M. As redes sociais como ferramentas de jornalismo participativo nos meios de comunicação regionais: um estudo de caso. *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação* (BOCC), Covilhã (Portugal), 2013. p. 1-18. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/aroso-ines-2013-redes-sociais-ferramenta-jornalismo.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

CAMPOS, R. da S. “*Poda mal dada deixa o Rio no escuro*”: um estudo discursivo sobre a construção de imagens de enunciador em manchetes dos jornais Meia Hora e Expresso. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. 107f.

CANAVILHAS, J. Do *gatekeeping* ao *gatewatcher*: o papel das redes sociais no ecossistema mediático. In: Congresso Internacional Comunicación 3.0, 2., 2010, Salamanca, out. 2010. *Anais...* Salamanca: Libro Nuevos Medios, Nueva Comunicación, 2010. p. 01-12. Disponível em: <http://campus.usal.es/~comunicacion3punto0/comunicaciones/061.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

FRANCISCO, K. C. O jornalismo e as redes sociais: participação, inovação ou repetição de modelos tradicionais? *PRISMA.COM*, Especial Ciberjornalismo, n. 12, p. 193-218, 2010.

NUNES, A. S. *O dilema do boneco cidadão: o papel da imprensa popular é ser fiscal ou aliada da prefeitura do Rio?*. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. 127f.

RECUERO, R. Redes sociais na internet, difusão de informação e jornalismo: elementos para discussão. In: SOSTER, D.A.; SILVA, F.F. (org.). *Metamorfoses jornalísticas 2: a reconfiguração da forma*. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2009. p. 1-269

SILVEIRA, Gustavo Estef Lino da. O ethos discursivo nas notícias de um jornal popular: contribuições da Análise do Discurso. In: Souza, E.S.R. de. (Orgs). *Pesquisas em temas de Linguística, Letras e Artes*. 1ed. Belém: RFB, 2022. V. 5, p. 19-36

\_\_\_\_\_. Só o Zé-Lador se lembra deles: a construção de sentido em notícias de um jornal popular através do *WhatsApp*, marcas de um estudo discursivo. Tese (Doutorado em Estudos de Língua) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2020a. 151f.

\_\_\_\_\_. A notícia de um jornal popular: considerações acerca do gênero discursivo. In: ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B.; ARANTES, P.; PESSÔA, P. (Orgs). *Em Discurso*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cartolina, 2020b, v. 2, p. 47-59

\_\_\_\_\_. ARANTES, Poliana Coeli Costa; DEUSDARÁ, Bruno. Só o Zé Lador se lembra deles: etos e novas formas de produzir notícia. *Letras de Hoje*. v. 54, p. 338, 2019.

\_\_\_\_\_. Cenografia de uma notícia: marcas de um gênero em (possível) mutação. In: DEUSDARÁ, B.; ROCHA, D.; RODRIGUES, I.C.; PESSÔA, M.M.; ARANTES, P.C.C. (Orgs). *Em discurso: cenas possíveis*. 1. ed. Rio de Janeiro: Cartolina, 2018. V. 1, p. 55-74

TABAK, F. Em campanha, Paes tenta vincular sua imagem às transformações feitas por Pereira Passos. *O Globo*, Rio de Janeiro, 9 jul. 2012. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/em-campanha-paes-tenta-vincular-sua-imagem-as-transformacoes-feitas-por-pereira-passos-5433676>. Acesso em: 22 abr. 2019.

TAVARES, C. N. *Uma análise discursiva de criminalidades nas manchetes do Meia Hora e do Crônica*: produção de sentidos em enunciados e a sua aplicação no Ensino. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.  
126f.

WIKIPÉDIA. *Jornalismo popular*. 2007. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Jornalismo\\_popular](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jornalismo_popular). Acesso em: 19 jan. 2015.

**O PORTUGUÊS BRASILEIRO:  
LÍNGUA, VARIAÇÃO E NORMAS**

*Marcos Vinicius Rodrigues Gomes (UFF)*

[marcos.rod.gomes@gmail.com](mailto:marcos.rod.gomes@gmail.com)

*Eliana Crispim França Luquetti (UENF)*

[elianafff@gmail.com](mailto:elianafff@gmail.com)

**RESUMO**

A variação linguística é um fenômeno observado em todas as línguas. Na língua portuguesa falada no Brasil, a variação é ainda mais plural e evidente, tendo em vista a dimensão territorial do país e as desigualdades sociais ainda bastante acentuadas. Diante desse cenário, o presente artigo pretende discorrer sobre a trajetória da diversidade linguística do país e, a partir de uma reflexão que relaciona língua, sujeito e história, problematizar a existência de apenas uma norma legítima no português brasileiro. O artigo se constrói a partir de uma pesquisa bibliográfica, com base em livros e artigos sobre o tema estudado, sobretudo em diálogo com os postulados teóricos de Bagno (2012), Bortoni-Ricardo (2005) e Faraco (2008). Concluiu-se, por fim, que o português brasileiro, como toda língua, é um sistema heterogêneo, constituído por um conjunto de variações (ou normas) funcionais e em constante interação e mudança.

**Palavras-chave:**

Norma. Variação linguística. Vernáculo brasileiro.

**ABSTRACT**

Linguistic variation is a phenomenon observed in all languages. In the Portuguese language spoken in Brazil, the variation is even more plural and evident, in view of the country's territorial dimension and social inequalities that are still quite pronounced. Given this scenario, this article intends to discuss the trajectory of linguistic diversity in the country and, from a reflection that relates language, subject and history, problematize the existence of only one legitimate norm in Brazilian Portuguese. The article is built from a bibliographical research, based on books and articles on the subject studied, especially in dialogue with the theoretical postulates of Bagno (2012), Bortoni-Ricardo (2005) and Faraco (2008). Finally, it was concluded that Brazilian Portuguese, like any language, is a heterogeneous system, consisting of a set of functional variations (or norms) in constant interaction and change.

**Keywords:**

Norm. Brazilian Vernacular. Linguistic variation.

**1. Introdução**

A variação linguística é uma realidade evidente em qualquer língua falada, em qualquer lugar do mundo. No Brasil, por conta da extensão

territorial e das complexidades históricas e sociais, a variação é ainda mais acentuada e múltipla, podendo ocorrer entre falantes de regiões diferentes e até mesmo entre falantes de uma mesma cidade, mas pertencentes a classes socioeconômicas diferentes. Vale lembrar que as variações podem ainda desencadear processos de mudança, ao longo dos anos. São mudanças como essas que estão na base da consolidação do português brasileiro, enquanto língua autônoma e com uma gramática diferente do português europeu.

Essa diversidade, entretanto, nem sempre é reconhecida como algo natural e legítimo. Por conta disso, os traços característicos das variedades populares costumam ser estigmatizados, enquanto a chamada “norma culta”, geralmente usada por falantes letrados, chega ao ponto de ser confundida com o próprio conceito de língua, entendida como sistema homogêneo e imutável.

O presente artigo, por meio de uma pesquisa bibliográfica, pretende contribuir com algumas reflexões teóricas acerca da relação entre língua, variação e norma, no contexto brasileiro, objetivando desconstruir a ideia de que a língua é dissociável da variação e de que há apenas uma norma linguística legítima.

Para desenvolver as reflexões propostas, na primeira parte serão discutidas algumas concepções de língua, dando ênfase à concepção defendida pela sociolinguística. A segunda parte apresentará um resumo do processo de formação do vernáculo brasileiro, visando explicar sua diversidade dialetal sincrônica. A terceira parte trará uma problematização do conceito de norma culta institucionalizado no Brasil, suas diferenças em relação à norma padrão e aspectos da sua interação com as variedades populares da língua. A quarta parte, por fim, servirá para fazer um apanhado geral da pesquisa.

## **2. Língua e sujeito: a sociolinguística**

No início do século XX, ao estabelecer a dicotomia língua/fala (*langue/parole*), Saussure defende uma separação entre o social e o individual. Para ele, a língua constitui um sistema mental compartilhado por indivíduos de uma sociedade. A fala, por outro lado, é do domínio individual, se refere ao uso que cada falante faz desse sistema existente na coletividade. Apesar dessa separação, os dois conceitos estão interligados, pois “a língua é condição da fala, uma vez que, quando falamos, estamos

submetidos ao sistema estabelecido de regras que corresponde à língua” (MARTELOTTA, 2011, p. 116).

Feita essa divisão, Saussure propõe que, nos estudos da linguística, se elimine da língua “tudo o que lhe seja estranho ao organismo, ao seu sistema” (SAUSSURE, 2006, p. 29). De acordo com o teórico, o objeto da linguística deve ser, portanto, a língua enquanto sistema, sendo indiferente a elementos exteriores, que poderiam ser relacionados à concretização desse sistema na vida social por meio da fala.

Conceber a língua como sistema significa que

[...] na língua só há diferenças. Portanto, não só os signos se definem uns em relação aos outros, mas também os elementos que compõem os significantes, isto é, os sons, bem como os significados. Assim, o valor do [l] só é dado em razão de sua oposição com o [r]. O primeiro só tem um valor dentro do sistema, porque serve para opor signos como lata e rata. Os significados de ira, ódio, rancor e raiva ganham seu valor dentro do sistema porque uns se opõem aos outros, cada um tem uma diferença semântica em relação aos outros. (FIORIN, 2002, p. 84)

Saussure utiliza a noção de valor para explicar que, dentro de um sistema linguístico, os elementos se definem a partir da diferença. Além da dicotomia língua/fala, a dicotomia sincronia/diacronia também é fundamental para compreender a concepção saussuriana de língua. Segundo o teórico, o estudo da língua deve executar uma abordagem sincrônica, ou seja, deve partir do estado atual do sistema, sem considerar a trajetória de transformações pelas quais a língua passa ao longo da história.

Tais conceitos resumem o que ficou conhecido como estruturalismo na linguística. A escola estruturalista foi predominante nos estudos da linguística até a metade do século XX. Nessa época, o gerativismo de Noam Chomsky também se consolidou como outra influente teoria da linguagem. Apesar de tanto Saussure quanto Chomsky elegerem a língua enquanto sistema abstrato como objeto de estudo, os dois teóricos se diferenciam em suas abordagens, pois,

enquanto o linguista suíço (Saussure) abstraía suas entidades virtuais de um mundo que ele chamava de *social* (mas, de fato, uma sociedade esquemática, abstrata), Chomsky se vincula à psicologia cognitiva e traça suas dicotomias separando o que se processa no cérebro do falante e o que se expressa concretamente na realização falada. (BAGNO, 2012, p. 47-48)

Grosso modo, o gerativismo de Chomsky relaciona linguística e biologia ao defender que a linguagem é uma capacidade inata de seres humanos. De acordo com ele, há um dispositivo genético que permite ao

indivíduo organizar em seu cérebro a gramática da língua a qual é exposto desde o nascimento. A dicotomia língua/fala de Saussure foi substituída por Chomsky pela dicotomia competência/desempenho. Assim, “o objeto dos estudos linguísticos é a competência linguística do falante-ouvinte ideal, pertencente a uma comunidade linguisticamente homogênea” (TARALLO, 2009, p. 6).

Como se pode constatar, os dois teóricos excluem de suas abordagens o sujeito falante nas suas práticas de linguagem exigidas pela vida social. Foi a partir da segunda metade do século XX, que começou a surgir teorias linguísticas que incluíam o sujeito falante em situações reais de uso da língua. Essas novas tendências significaram uma mudança de ponto de vista, que passou a privilegiar as relações entre a língua, a história, a cultura e a sociedade, já que, como aponta Saussure (2006, p. 15), na linguística, “é o ponto de vista que cria o objeto”.

Entre essas novas teorias, está a sociolinguística, que estuda as relações entre a língua e seus usos sociais. Willian Labov é o fundador desse modelo teórico-metodológico. Para explicar a concepção de linguagem com a qual trabalha, o estudioso questiona a necessidade do próprio termo “sociolinguística”, que considera redundante, já que defende que todo trabalho com a linguística deve ser, obrigatoriamente, social:

“A língua é uma forma de comportamento social: declarações neste sentido podem ser encontradas em qualquer texto introdutório. Crianças mantidas em isolamento não usam a língua; ela é usada por seres humanos num contexto social, comunicando suas necessidades, ideias e emoções uns aos outros. (LABOV, 2008, p. 215)

O interesse da sociolinguística, portanto, é a fala e não a língua, enquanto sistema fechado e homogêneo, uma vez que “A cada situação de fala em que nos inserimos e da qual participamos, notamos que a língua falada é, a um só tempo, heterogênea e diversificada. E é precisamente essa situação de heterogeneidade que deve ser sistematizada” (TARALLO, 2009, p. 6). Esse sistema é, na realidade, um “polissistema, composto das múltiplas variedades (e de suas múltiplas gramáticas) existentes num domínio espacial habitado por uma população que se reconhece falante de uma mesma língua, apesar dessa variação (BAGNO, 2012, p. 77).

Os próximos tópicos serão dedicados à explanação acerca desse polissistema no contexto brasileiro e da interação das diferentes gramáticas que ele abarca.

### **3. Variação e contato linguístico: o vernáculo brasileiro**

O conceito de vernáculo faz parte da metodologia da sociolinguística. Segundo Labov (2008, p. 244), o vernáculo “é o estilo em que se presta o mínimo de atenção ao monitoramento da fala”, sendo assim, a língua “usada nos botequins, clubes, parques, rodas de amigos, nos corredores e pátios das escolas, longe da tutela dos professores” (TARALLO, 2009, p. 19) é o objeto de estudo da sociolinguística, uma vez que seu objetivo “deve ser descobrir como as pessoas falam quando não estão sendo sistematicamente observadas” (LABOV, 2008, p. 244).

Bagno se refere ao vernáculo como a língua da mãe, “a língua que cada pessoa começa a adquirir tão logo nasce e cria o vínculo afetivo-linguístico com a mãe” (2012, p. 100). Em síntese, é uma língua oral com a qual o indivíduo desenvolve uma relação de afetividade e, por meio dela, constrói sua identidade. Segundo o autor, a língua da mãe é diferente da língua do pai, que serve de metáfora para a gramática tradicional e de caráter legislador:

A língua paterna é a língua da Lei, sempre associada à figura do pai, inclusive nos postulados da psicanálise freudiana. A língua materna – língua de mulher – sofre na maioria das sociedades as mesmas depreciações dedicadas ao gênero feminino: é o lugar do “erro”, do “desvio”, do “frágil”, do pouco confiável, do instável, do inconvenientemente sensível e sensitivo. Ao pai cabe domar e domesticar esse idioma errático, conferindo-lhe regras, regimentos, registros, regências, regulamentos (...) (BAGNO, 2012, p. 100)

O vernáculo, com efeito, é a língua em seu estado real, livre das pressões institucionais que pretendem uniformizar um sistema sujeito a variações regionais, etárias, socioeconômicas, etc. Uma variedade encontrada na língua falada, entretanto, “vale” o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 1991, p. 6-7). Por esse motivo, a “língua paterna”, ou seja, a variedade normatizada, é a detentora de maior prestígio, a ponto dessa variedade, comumente associada a adjetivos como “cultura” ou “padrão”, ser, não raro, considerada sinônimo de “língua” (GNERRE, 1991).

Enquanto o vernáculo está ligado à oralidade, a variedade culta está relacionada à ortografia, como ocorre nas “sociedades que são fortemente letradas, isto é, em que a cultura escrita é onipresente e supervalorizada” (BAGNO, 2012, p. 100). Nessas sociedades, existem fatores sociais que agem sobre a língua na tentativa de mantê-la invicta aos impulsos da

mudança. Bagno (2012) chama de forças centrípetas a ação dessas instituições e agentes sociais, sendo a escola a principal delas, pois é “o sistema formal de ensino que, em todos os seus níveis, tenta dar aos cidadãos (...) uma educação sistematizada, programada de acordo com currículos definidos pelas instâncias oficiais” (BAGNO, 2012, p. 125).

Em movimento oposto, há as forças centrífugas (Cf. BAGNO, 2012), que estimulam a mudança linguística, processo do qual participam

fatores socioculturais, decorrentes das dinâmicas de interação dos indivíduos e das populações de uma dada comunidade, e de fatores sociocognitivos, derivados do funcionamento do nosso cérebro quando processamos a língua que falamos (e fazemos isso a cada segundo), processamento que implica não só o indivíduo, como também os demais com quem ele interage. (BAGNO, 2012, p. 124)

A variação e o contato linguístico são os mais importantes fatores sociais que exercem forças centrífugas sobre a língua (Cf. BAGNO, 2012, p. 125). Como já se sabe, a variação está no cerne dos estudos sociolinguísticos. A língua em seu estado natural, ou seja, o vernáculo, está sujeito a variações, por isso “é comum que uma língua tenha diversas maneiras alternativas de dizer ‘a mesma’ coisa” (LABOV, 2008, 221) em qualquer nível linguístico: fonológico, morfológico, sintático, lexical e discursivo (Cf. GORSKI; COELHO, 2009).

Além das razões estruturais, existem as razões sociais para essas variações, as mais relevantes para esse estudo. Desse modo, “A literatura sociolinguística costuma descrever a variação segundo os seguintes tipos: variação regional ou geográfica, variação social ou estilística” (GORSKI; COELHO, 2009, p. 76).

A variação regional, também chamada de diatópica, diz respeito às diferenças linguísticas observadas entre falantes de uma mesma língua, porém habitantes de regiões ou países diferentes. Desse modo, é indiscutível que há diferenças

tanto entre o português de além-mar – falado na Europa (Portugal, Açores, Madeira), na África (Angola, Moçambique, Guiné-Bissau) e na Ásia (Goa, Macau) – e o português do Brasil, como entre os falares das várias regiões do Brasil (sul e nordeste, por exemplo) (GORSKI; COELHO, 2009, p. 76).

Já a variação social, também conhecida como diastrática, envolve fatores socioeconômicos e culturais. Assim, “Entram em jogo fatores como a classe social, o sexo, a idade, o grau de escolaridade, a profissão do indivíduo” (GORSKI; COELHO, 2009, p. 77). É fácil perceber que homens falam diferentes de mulheres, que pessoas de diferentes profissões

utilizam jargões próprios do seu domínio de conhecimento etc. Uma diferença linguística bastante significativa para que se possa entender a própria estrutura sócio-histórica de exclusão e preconceitos sobre a qual se erigiu a sociedade brasileira é a que separa pessoas mais abastadas e/ou possuidoras de maior grau de instrução daquelas das camadas mais desprivilegiadas que, muitas vezes, não possuem acesso a uma educação de qualidade:

Enquanto em outras sociedades a variação é determinada principalmente por outros fatores sociais, como a etnia, a posição hierárquica de mulheres e homens, a origem geográfica do falante etc., na sociedade brasileira é a **desigualdade de acesso aos direitos elementares e a cidadania plena**, a começar pela educação, a principal barreira que separa as variedades linguísticas. É de se esperar que, com o aumento progressivo desse acesso, as diferenças entre as variedades linguísticas deixem de ser causadas pela desigualdade educacional e correspondam bem mais a diferenças regionais. (BAGNO, 2012, p. 129-130)

Sendo assim, as variações regionais e sociais são fundamentais não só para compreender o funcionamento do vernáculo brasileiro hoje, mas também sua formação. As variações e as mudanças pelas quais toda língua passa continuamente estão relacionadas ao contato linguístico, a outra força centrífuga que age sobre as línguas. Se hoje, no Brasil, se fala uma língua diferente do português europeu, é por causa do contato dessa língua com as dos nativos e dos africanos trazidos para o trabalho escravo.

O português europeu também é resultado de um processo semelhante. A língua portuguesa é uma das línguas neolatinas, isto é, uma das línguas que se formaram a partir do contato do latim vulgar, levado à Península Ibérica a partir da conquista romana, com outras línguas já existentes na região ou de povos invasores. Semelhante à diferença que existe hoje entre as variedades estigmatizadas e as variedades de prestígio, havia, nesse tempo, o latim clássico, acessível apenas a uma minoria letrada e que se conserva até os dias de hoje em textos literários clássicos de Roma e como língua oficial do Vaticano, e o latim vulgar, falado pela maioria e levado à Península Ibérica, na implantação do projeto colonizador de Roma, por “funcionários públicos, magistrados, tropas, colonos, artesãos, agricultores etc.” (BAGNO, 2012, p. 205). Foi essa variedade da língua latina que passou por processos de variação e mudança até chegar, nos dias de hoje, em forma de novas línguas, como o português, o espanhol, o italiano e o francês.

No caso do português, esse processo de mudança continuou durante o período das grandes navegações. Ao conquistar territórios na América e na África, a colonização portuguesa teve como objetivo impor a língua

européia aos povos subjugados. Assim, o português brasileiro se tornou uma língua autônoma a partir do

encontro politicamente assimétrico entre a língua portuguesa, língua de dominação, com muitas línguas autóctones e as diversas línguas aqui chegadas, primeiro as africanas, depois as línguas de imigrantes, que tornaram esta área americana, multilíngue de origem, ainda mais complexa linguisticamente (MATTOS E SILVA, 2004, p. 11)

Esse encontro politicamente assimétrico entre as línguas se explica pelo modelo de colonização empregado por Portugal no Brasil. Como se sabe, a sociedade brasileira se construiu por meio do massacre dos povos indígenas e da escravidão dos africanos por mais de três séculos. Desse modo, “a língua do estrato dominante tem efeito modelador, mas isso, contudo, não foi suficiente para dar feição ‘europeizada’ ao português brasileiro” (MATOS E SILVA, 2004, p. 23), o que equivale dizer que, embora a língua portuguesa tenha sido imposta aos povos minoritários e prevalecido como língua nacional, não se manteve como aqui chegou. As diversas influências, em vários aspectos, dessas outras línguas são responsáveis pelas mudanças que fizeram com que, hoje, exista a já referida heterogeneidade sincrônica do português brasileiro.

As diferentes trajetórias do negro e do índio no Brasil foram decisivas para o tipo de contribuição que cada um desses grupos ofereceria à formação do português brasileiro. Enquanto a maior parte dos indígenas que sobreviveu ao extermínio fugiu para as margens geográficas do país, a maioria dos negros se integrou à vida urbana (Cf. MATOS E SILVA, 2004). Dessa maneira, a herança indígena, sobretudo do tronco tupi, no português brasileiro, é mais evidente no léxico,

Por causa principalmente da ação dos bandeirantes paulistas, que denominavam com palavras tupis os locais e os acidentes geográficos que encontravam em seu caminho sertão a dentro. Por essa razão é comum encontrar toponímia de origem tupi mesmo onde nunca houve uma população tupi original. Se calcula em torno de dez mil vocábulos de origem tupi empregados na nossa língua. A maioria deles se refere à flora e à fauna e a características ecológicas, geológicas e hidrológicas do Brasil.” (BAGNO, 2012, p. 231)

Já “O elemento africano sem dúvida é responsável por muitas das características gramaticais específicas do PB (Português Brasileiro)” (BAGNO, 2012, p. 236). Um processo de transmissão linguística irregular de tipo leve “teria dado origem a uma variedade linguística do português muito diferente do português falado pelos colonos portugueses e seus descendentes ‘brasileiros’” (LUCCHESI, 2009, p. 75). Nesses casos, há uma

“perda de elementos gramaticais que ocorre na aquisição defectiva da língua alvo pelos falantes adultos das outras línguas” (LUCCHESI, 2012, p. 54), ou seja, o português adquirido pelos africanos adultos apresentava lacunas e assim foi transmitido para as novas gerações de falantes. Assim, esse processo seria capaz de explicar as principais características das variedades populares do português brasileiro, sobretudo “a ampla e massiva variação no emprego das regras de concordância nominal e verbal” (LUCCHESI, 2009, p. 72).

Dessa maneira, é comum no português brasileiro “a concordância de número presente apenas no artigo ou outro determinante (*as casa, esses menino, uns livro, dois carro*), tal como em banto (família de línguas africanas), onde o plural dos nomes é marcado por meio de prefixos” (BAGNO, 2012, p. 240). Não por acaso, a variação na concordância se tornou uma forma estigmatizada, embora, além do fator escolaridade, existam outros que também contribuam com a não ocorrência da concordância:

Os falantes mais escolarizados tendem a fazer mais concordância porque se apropriaram da norma culta e não querem se sentir socialmente desprezados. Mas o fator mais importante é o sistema linguístico permitir essa variação – fazer ou não fazer a concordância. Portanto, em menor ou maior grau, todos deixamos de fazer uma ou outra concordância em uma ou outra interação. (BORTONI-RICARDO et. al., 2014, p. 93)

Assumindo a variação como constitutiva do sistema linguístico, a simples oposição norma culta/variedades populares é insuficiente para descrever a complexidade do fenômeno linguístico. Por isso, o conceito de norma deve ser problematizado.

#### **4. Norma culta e norma padrão no Brasil**

Embora a palavra “norma” geralmente venha acompanhada do adjetivo “culto” para denominar a variedade de maior prestígio da língua, esse é um conceito que surgiu na metade do século XX para dar conta da heterogeneidade da língua (Cf. FARACO, 2008). Assim, uma norma é

[...] Cada um dos diferentes modos sociais de realizar os grandes esquemas de relações do sistema. Nesse sentido, cada norma se organiza como um certo arranjo de possibilidades admitidas pelo sistema. Cada um desses arranjos se desenha a partir do uso corrente, habitual de determinado grupo de falantes socialmente definido. (FARACO, 2008, p. 36)

Uma norma linguística se constitui das idiossincrasias fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais que se apresentam em um grupo de

falantes. Norma está relacionada à normalidade, ao “que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente (“normal”) numa certa comunidade de fala” (FARACO, 2008, p. 37). Assim, considerando a pronúncia de palavras como *tia*, *tinha*, *dia*, *direito*: “Em algumas comunidades brasileiras, a norma (o normal) é a pronúncia africada (representável, para nossos fins, como *tchia*, *tchinha*, *djia*, *djireito*); em outras comunidades, a norma é a pronúncia não-africada” (FARACO, 2008, p. 41).

Apesar das diferenças linguísticas e socioculturais, uma norma não se encontra isolada dentro de uma sociedade, há interações e trocas contínuas por meio do contato entre os indivíduos. Por conta disso, as normas são “sempre hibridizadas” (FARACO, 2008, p. 44). Nesse sentido, Bortoni-Ricardo estabelece um “*continuum* de urbanização, que se estende desde as variedades rurais geograficamente isoladas, conhecidas genericamente como ‘dialeto caipira’ (...), até a variedade urbana culta” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 40). Ao longo desse *continuum*, existem duas regras diferentes:

[...] as que definem uma estratificação “descontínua” e que caracterizam as variedades regionais e sociais mais isoladas, recebendo maior grau de estigmatização na sociedade urbana hegemônica, e regras graduais, que definem uma estratificação contínua e estão presentes no repertório de praticamente todos os brasileiros, dependendo apenas do grau de formalidade que eles conferem à própria fala. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 40)

Dessa maneira, os traços graduais acontecem na fala de todos os brasileiros, inclusive dos mais letrados, enquanto os traços descontínuos ocorrem exclusivamente nas variedades mais discriminadas socialmente. Como já foi mencionado, a concordância verbal é um exemplo de traço gradual, já que também ocorre, embora com menor frequência, nas variedades urbanas de prestígio. Um exemplo acentuado de traço descontínuo é o rotacismo, a troca de [l] por [r] em encontros consonantais como em *placa* > *praca*, *planta* > *pranta* etc. (Cf. BAGNO, 2012).

Como apontam as pesquisas sociolinguísticas, a mudança linguística ocorre frequentemente de baixo pra cima, ou seja, “partem das camadas médias baixas da população e vão se incorporando progressivamente na fala das camadas médias altas, até atingir as camadas sociais mais altas” (BAGNO, 2012, p. 193). Diante disso, é possível afirmar que “não há norma estática” (FARACO, 2008, p. 45), a conhecida norma culta também está sujeita a mudanças, pois, ao contrário do que se acredita, ela não é a língua em seu estado puro, mas sim a designação de um

[...] conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita. Esse vínculo com os usos monitorados e com as práticas da cultura escrita leva os falantes a lhe atribuir um valor social positivo, a recobri-la com uma capa de prestígio social”. (FARACO, 2008, p. 73)

Nesse caso, a palavra “norma” possui além do já referido sentido de normalidade, outro sentido em que “norma se correlaciona com normatividade (é norma o que é normativo)” (FARACO, 2008, p. 76). Embora seja quase sempre usada como sinônimo de norma culta, a norma padrão se diferencia por ser “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística” (FARACO, 2008, p. 75).

No processo de unificação das línguas dos estados europeus no final do século XV, foi “a variedade praticada pelos barões doutos” (FARACO, 2008, p. 76), ou seja, a norma culta da época, o modelo para a criação de gramáticas que servissem de instrumentos padronizadores das línguas nacionais, inclusive do português, a despeito da variação já existente. Até hoje, a norma culta ainda se mantém mais próxima da norma padrão, contudo, é necessário considerar que o “inexorável movimento histórico da norma culta/comum/*standart* tende a criar um fosso entre ela e o padrão, ficando este cada vez mais artificial e anacrônico, se não houver mecanismos socioculturais para realizar os necessários ajustes” (FARACO, 2008, p. 80).

A norma padrão brasileira, por seu turno, não foi estabelecida tendo como base a norma normal efetivamente falada no Brasil, na segunda metade do século XIX. Serviu de modelo para essa norma um ideal linguístico lusitano. Ao contrário da Europa, a norma padrão brasileira não possuía função unificadora, funcionando como um mecanismo de combate às variedades do português popular:

Se no século XVIII, com o *Diretório dos índios*, se buscou implantar uma política que visava calar as línguas indígenas, em especial a chamada língua geral, no século XIX, a intenção era calar as variedades rurais e (progressivamente) urbanas. Nesse afã, os formuladores e defensores da norma padrão se opuseram com igual furor às características das variedades populares e às variedades cultas faladas aqui (FARACO, 2008, p. 82)

Como já foi explicado, a miscigenação, no Brasil, não foi apenas racial, mas também linguística. Esse artificialismo na elaboração de um padrão linguístico pelas elites letradas está relacionado a uma tentativa de “embranquecimento” da população brasileira, tanto na raça, quanto na

língua. No caso da língua, acreditava-se que as mudanças ocorridas na língua portuguesa por meio do contato com línguas indígenas e, sobretudo, africanas eram deturpações do sistema e, por isso, fazia-se necessário o uso do modelo lusitano “para padronizar a fala e a escrita no Brasil” (FA-RACO, 2008, p. 81).

Esse discurso ainda vigora, motivando o preconceito em torno dos falantes das classes desprivilegiadas. Desse modo, “Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, ‘errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente’, e não é raro a gente ouvir ‘isso não é português’” (BAGNO, 1999, p. 40).

É para colaborar no combate a esse tipo de preconceito, principalmente no ensino de língua materna, que defendemos, nesse estudo, a funcionalidade estrutural e comunicativa de todas as normas que o português brasileiro acomoda.

## **5. Considerações finais**

Quando se fala em variação linguística, é comum observar que, com bastante frequência, são evocados exemplos de traços estigmatizados da fala de indivíduos destituídos de seus direitos básicos, como a educação. Contudo, diante do que foi exposto neste trabalho, ratifica-se que a língua é formada por um conjunto de variedades. Numa abordagem sociolinguística do conceito de norma, pode-se dizer que cada uma dessas variedades constitui uma norma, não havendo, portanto, uma única norma definidora do que é certo e errado. Em outras palavras, a norma culta é uma variedade da língua de maior prestígio e não a própria língua, em seu estado puro e superior às variações.

O português brasileiro, constituído por meio de uma miscigenação linguística, confirma que a mudança linguística é um processo natural que ocorre por meio de variações e contatos linguísticos. Por ser um país desigual que se formou a partir de um processo colonizador cruel, a existência de traços linguísticos exclusivos de grupos sociais marginalizados e pouco escolarizados não são resultados de deficiências cognitivas de seus falantes e sim reflexos dos abismos socioeconômicos da sociedade.

Numa tentativa de “embranquecimento linguístico”, houve, no século XIX, e ainda há uma resistência em admitir a norma culta real, ou seja, a norma efetivamente utilizada pela população urbana letrada,

elegendo-se como modelo de fala e escrita o português lusitano. Contudo, é a norma culta brasileira que deve moldar a norma gramatical, ou seja, a variedade de maior prestígio da língua, que deve ser acessível a todos.

Em síntese, cabe dizer que a heterogeneidade da língua e a interação entre as normas do sistema é um assunto complexo, que exige uma reflexão contínua, já que a língua se movimenta enquanto houver sujeitos que a falem.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. *Preconceito linguístico – O que é? como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora? – sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. *et al.* (Orgs). *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à linguística I: Objetos teóricos*. v. 1. São Paulo: Contexto, 2002.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. *Working papers em linguística*, v. 10, n. 1, p. 73-91. Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/ppgel/pages/arquivos/10749-39705-1-PB.pdf>. Acesso em: 28/11/2022.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LUCCHESI, Dante. A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas. *Estudos de linguística galega*, v. 4, 45-65, Santiago de Compostela, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3056/305626425004.pdf> Acesso em: 29/11/2022.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

\_\_\_\_\_. História do contato entre línguas no Brasil. In: \_\_\_\_; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Orgs). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual da linguística*. São Paulo: Contexto, 2011.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2009.

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

**O USO VARIÁVEL DAS FORMAS DE TRATAMENTO “TU” E  
“VOCÊ” NO PORTUGUÊS FALADO POR ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL EM LONTRA-MG**

Zenilda Mendes dos Reis (Unimontes)

[zenildareis06@gmail.com](mailto:zenildareis06@gmail.com)

Maria do Socorro Vieira Coelho (Unimontes)

[soccoelho@hotmail.com](mailto:soccoelho@hotmail.com)

**RESUMO**

O objeto de estudo da pesquisa é o uso *diferente* dos pronomes de tratamento “tu” e “você”, aspecto linguístico do português falado pelos moradores da cidade de Lontra, norte de Minas Gerais, representados pelos participantes desta pesquisa, os alunos do 8º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Guimarães Rosa. Seu objetivo foi pesquisar a alternância de uso do “tu” e “você” em contextos variados de interlocução identificados na oralidade daqueles alunos do uso dessa variação. A investigação norteou-se pelas teorias da Sociolinguística laboviana e da vertente Sociolinguística Educacional. Foram levantadas as hipóteses de que o que acontece na cidade de Lontra é um caso de variação linguística e que fatores estruturais e não estruturais influenciam essa alternância. Quanto à metodologia, do ponto de vista da abordagem ao problema, utilizou-se a proposta laboviana e, quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa-ação. Os resultados apontaram variação no uso das formas de tratamento, *tu* versus *você* e suas variantes *ocê* e *cê* evidenciaram a influência de fatores linguísticos e sociais no uso das formas linguísticas em estudo.

**Palavras-chave:**

Português mineiro. Variação linguística.  
Formas de tratamento ‘tu’ e ‘você em Lontra’.

**ABSTRACT**

The research object of study is the different use of the treatment pronouns “tu” and “você”, a linguistic aspect of the Portuguese spoken by residents of the city of Lontra, north of Minas Gerais, represented by the participants of this research, the 8<sup>th</sup> grade students elementary school at Guimarães Rosa State School. Its objective was to research the alternation of use of “tu” and “você” in varied contexts of interlocution identified in the orality of those students using this variation. The investigation was guided by the theories of Labovian Sociolinguistics and Educational Sociolinguistics. Hypotheses were raised that what happens in the city of Lontra is a case of linguistic variation and that structural and non-structural factors influence this alternation. As for the methodology, from the point of view of the approach to the problem, the Labovian proposal was used and, as for the technical procedures, the action research. The results showed variation in the use of the forms of address, *tu* versus *você* and its variants *ocê* and *cê* evidenced the influence of linguistic and social factors in the use of the linguistic forms in study.

**Keywords:**

## **1. Introdução**

A vasta produção literária na área da Sociolinguística Variacionista tem comprovado que toda língua em uso é heterogênea, diversificada, que a variação é inerente ao sistema linguístico, mas passível de sistematização. Isto é, a coexistência de formas em uma determinada língua é condicionada e permite identificar casos de mudanças. Todavia, aprender a lidar com a heterogeneidade linguística constitui um grande desafio para quem principia a estudar a história das línguas, visto que a realidade vem de encontro à imagem da “língua boa” cultivada pela tradição gramatical e difundida pela escola que insiste em adotar uma única variedade, a padrão, como a única apropriada, em detrimento das outras, as variedades populares.

É certo que a realidade desvela esses (pre)conceitos, expondo as múltiplas variedades utilizadas pelos usuários, sobrepujando a ideia da homogeneidade linguística, pois, uma língua em uso é formada por variedades e elas constituem a língua. Ou seja, o conjunto de variedades forma uma língua e isso significa que a língua é uma ‘unidade sistêmica’ formada por um conjunto de variedades.

Do ponto de vista estrutural, as variedades que constituem uma língua são equivalentes, têm sua organização, suas normas, e servem a contento à comunicação do grupo que as usa. Assim, as variedades coexistem, alternam-se em uma mesma comunidade linguística constituída por comunidades de prática, nas quais seus membros interagem verbalmente, compartilhando os mesmos usos linguísticos, muitas vezes convivendo com diferentes modos de falar, sem que isso interfira na harmonia e na compreensão da língua entre seus usuários.

Nesse contexto, urge, ainda, que se desmitifique a ideia de que existe soberania linguística, em outros termos, de que uma língua pode ser julgada como melhor, ou mais adequada, ou mais “correta” que as outras, o que corrobora a afirmação de William Labov, um dos percussores da Sociolinguística, de que quaisquer línguas são adequadas e perfeitas para a comunicação, bastando que sejam apenas compreendidas, respeitadas e aceitas as suas diferenças.

E ainda, Labov (2008, p. 236) acrescenta e assevera que “quanto mais se conhece uma língua mais se pode descobrir sobre ela”. Nessa trilha, o estudo das variedades linguísticas traduz uma imersão nesse mundo de conhecimentos e descobertas infindáveis, uma vez já contabilizada um grande número de pesquisas sobre estudos linguísticos, além de outras tantas em andamento ou ainda desconhecidas do público. Em verdade, nessa linha de investigação jamais se chegará a um ponto final, porque são extensas as questões relacionadas a um ou a outro aspecto da língua, visto que, (re)textualizando Labov, o que se conhece ou se descobre é somente a ponta do *iceberg*; a outra parte, de grandeza ainda desconhecida, encontra-se submersa.

A língua é um conjunto de sistemas e subsistemas, de enorme complexidade, especialmente para aqueles que se dedicam a analisá-la total ou parcialmente. Nessa linha de raciocínio e a título de ilustração, citamos o sistema pronominal do português brasileiro que vem passando por reorganização, desde o final do século XIX. Embora o referido sistema tenha sido objeto de estudo de alguns pesquisadores, ainda carece de investigações. As formas pronominais “tu” e “você” são um exemplo de como os pesquisadores do Português Brasileiro, doravante PB, têm se dedicado a descrever, analisar e mapear seus usos, haja vista que tais pronomes de referência à segunda pessoa do discurso trazem, em sua história diacrônica e sincrônica, contribuições valiosíssimas para o estudo do PB. Ademais, constituem exemplos tanto de variação quanto de mudança linguística, enquadrando-se, nesta última categoria, o ‘você’, derivado da forma nominal Vossa Mercê, que passou por diversas transformações fonéticas até chegar à sua forma atual.

Nesse diapasão, apresentam-se, neste artigo, resultados de uma pesquisa sobre a alternância das formas de tratamento “tu” e “você” no PB falado por alunos do 8º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Guimarães Rosa, na cidade de Lontra, norte de Minas Gerais. Objetivou-se com a investigação analisar a alternância no uso das formas de tratamento, na fala dos sujeitos pesquisados, assumindo a seguinte hipótese: – o uso de “tu” e “você” no PB falado pelos alunos do 8º ano do EF da EEGR – Lontra/MG constitui uma variável linguística condicionada por fatores estruturais e não estruturais.

Justificam-se como objetivos desta pesquisa: analisar o uso das formas ‘tu’ e ‘você’ na oralidade dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Guimarães Rosa, no município de Lontra-Minas Gerais; apontar possíveis influências de fatores estruturais e não estruturais

no português falado pelos sujeitos participantes da pesquisa; oferecer contribuições para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Adotou-se a abordagem teórico-metodológica da Sociolinguística laboviana, da Sociolinguística Educacional para a coleta, descrição e análise dos dados, objetivando quantificar e analisar o uso das duas formas pelos sujeitos informantes.

Para desenvolver o estudo, este texto estrutura-se em mais quatro partes, a saber: na segunda parte, delineiam-se, sucintamente, o objeto de estudo, as observações sobre as formas de tratamento no PB, teoria e ensino; na terceira parte, apresentam-se o *corpus* e a metodologia utilizada; em seguida, descrevem-se os dados e discutem-se os resultados na quarta parte; por fim, na quinta parte, apresentam-se as considerações finais.

## **2. “Tu” e “você” no português brasileiro: teoria e ensino**

Sendo a Sociolinguística a área de estudo que investiga a relação entre língua e sociedade, correlacionando a linguagem a diversos fatores, este trabalho está inserido nesse arcabouço, porquanto investiga a variação dos pronomes “tu” e “você” e a influência de fatores internos e externos à língua atrelados a esse aspecto, corroborando a assertiva laboviana (Cf. LABOV, 2008) de que em toda comunidade de fala são frequentes formas linguísticas em variação. Se variedades linguísticas são diferentes formas de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto de fala e com o mesmo valor de verdade (Cf. TARALLO, 1994), intenciona-se, com a demonstração de dados coletados, verificar se há variação de uso dos pronomes “tu” e “você” na fala dos participantes. Soma-se a isso, com base em Leite (2008), detectar na fala dos participantes a percepção de crenças e atitudes que podem gerar preconceito linguístico, e se estas são advindas dessa possível variação.

No que concerne à escola, variação linguística e ao ensino, área teórico-prática, criou-se o espaço denominado Sociolinguística Educacional que tem acirrado debates, discussões, pesquisas, cursos de formação para docentes entre outras atitudes e produções promovidas nas universidades brasileiras. Os usos linguísticos e o modo como são vistos e tratados pela escola são temas abordados por Bortoni-Ricardo (2004), uma das pioneiras no campo da Sociolinguística Educacional no Brasil, que afirma que com as constantes e múltiplas variações com as quais se deparam os professores em sala de aula, a variação linguística tem provocado, nesses

profissionais, dúvidas e insegurança em relação ao modo de agir diante deste fenômeno.

Para a linguística, os chamados erros de português nada mais são que diferenças entre variedades da língua. Segundo a referida autora, o que muito se vê e se ouve em sala de aula é que a variedade usada no domínio do lar, e trazida para a escola, variedade esta com predomínio da cultura da oralidade, é eivada de informalidade, em contraposição à variedade ensinada na escola, onde predomina a cultura de letramento cultivada nesse ambiente. Nesse cenário, emergem a inquietação e a dúvida do professor quanto aos seus procedimentos: interferir ou não, quando as duas variedades se justapõem em sala de aula; até que ponto e que erros ele deve apontar e corrigir; o que pode ou não, das variedades, ser considerado. É papel da escola e do professor encontrar formas efetivas de solução dessas questões, e de conscientização e ação sobre essas diferenças.

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2004) postula que é necessário o desenvolvimento de práticas educativas para o envolvimento de todos os falantes da língua, inclusive os de classes menos favorecidas, já que, também são partícipes de práticas sociais que demandam os diversos conhecimentos linguísticos. Pois, as variedades linguísticas existem e estão representadas nos mais diferentes lugares e vozes e, reavivando, ainda mais, a diversidade linguística. Conforme autora, a valorização da pluralidade cultural e a rejeição aos preconceitos linguísticos precisam ser o quanto antes difundidos na escola, começando a partir da educação infantil, ou seja, quanto mais cedo, melhor o aprendiz entenderá tais valores.

### **2.1. “tu” e “você” no PB – breves considerações**

No tocante à diacronia das formas pronominais em análise, o “tu” e “você”, percebemos pelos estudos desenvolvidos, que carregam em seu perfil histórico a relação com as estruturas sociais que elas representavam, talvez, a razão pela qual algumas formas, ainda hoje, são prestigiadas enquanto outras são estigmatizadas. Desde a Idade Média, há registros dos pares “tu” e “você” já identificando classes sociais distintas, este a força e o poder da alta sociedade; aquele, o pobre, o povo, o servilismo. Lopes e Rumeu (2015 *apud* BROWN; GILMAN, 1960, p. 15) advogam que, a princípio, a diferença entre “tu” e “você” era estabelecida, em latim, pela representação de singular e plural, respectivamente. Entretanto, já no século IV, ‘vós’ se coloca também como tratamento respeitoso entre os interlocutores, evidenciando semanticamente as relações de poder. Em

outras palavras, nas relações sociais, hierarquicamente, o interlocutor superior se dirige ao seu inferior por ‘tu’, no entanto é tratado por ‘vós’, revelando a assimetria no uso das duas formas tratamentais.

Menon (1995) informa que modificações nos pronomes de segunda pessoa começaram pela forma ‘vós’, por ser menos utilizada. Até o séc. XIV, tal pronome era usado como segunda pessoa do plural quando empregado em referência a mais de um ouvinte, ou para se referir a um único interlocutor, desde que este ocupasse posição social ou hierárquica superior, ou por questões de idade, ou, ainda, por convenções sociais, quando o interlocutor exigia do falante um tratamento respeitoso. O ‘vós’ era considerada a forma polida de se dirigir ao interlocutor, enquanto o mesmo não acontecia com a forma ‘tu’ reservada para o trato aos iguais, ou de um superior para o inferior. Pelas regras de conduta da sociedade, não se podia referir-se a desconhecidos utilizando ‘tu’, pois a forma era usada em casos específicos como para pessoas conhecidas, mais próximas. O “tu” tinha restrições de uso; o “vós”, não, já que era forma polida, de trato respeitoso, assim sendo, ninguém se ofenderia sendo tratado por “vós”.

Posteriormente, segundo a autora, a sociedade portuguesa passa por profundas modificações econômicas, alterando, também, as relações sociais, introduzindo outras formas de tratamento que melhor traduzissem essas relações. Surgiram, então, formas mais respeitosas para se dirigir exclusivamente ao rei, que se tornara um personagem sem par. Locuções nominais substantivas, com verbo na terceira pessoa, formadas por “Vossa”, de “vós”, mais um nome: “Vossa Mercê, Vossa Senhoria, Vossa Excelência, Vossa Majestade”, sendo a primeira documentada como a mais antiga. “Vossa Mercê” e “Vossa Senhoria” refletiam as duas principais instituições medievais: a mercê do rei e do senhorio do poder feudal, segundo Faraco, citado por Menon (1995, p. 94).

Tais formas tornaram-se habituais para o tratamento não íntimo entre os nobres, que exigiam ser tratados por seus inferiores dessa forma. Todavia, pessoas de camadas sociais menos abastadas começaram a imitar os nobres, exigindo também de seus inferiores o mesmo trato “respeitoso”. Desse modo, “Vossa Mercê”, forma antes privilegiada, passa a ser difundida, segundo a autora, por grande parte da população no tratamento não íntimo entre os pares, perdendo por completo o sentido de prestígio honorífico das cortes. Com sua popularização, a conseqüente expansão acarretou mudanças fonéticas na expressão, que passou de “Vossa Mercê” a “você”, tanto em Portugal, quanto no Brasil, onde também já se registra a forma reduzida “cê”.

Apesar de “você ter surgido posteriormente ao “tu”, no Brasil do séc. XIX, as duas formas passaram a disputar o mesmo espaço em relações de proximidade entre as pessoas, com o diferencial de que o “você” era usado em situações de relativa formalidade, herança da sua forma arcaizada “Vossa Mercê” e do seu contexto de uso na hierarquização social portuguesa. Ainda que o uso de “você” seja uma realidade nacional e a forma dominante na atualidade, existem áreas no país onde o uso do ‘tu’ é bem recorrente. Em comentário a este assunto, Faraco (1996 [2017], p. 121) esclarece que o “‘você’ é o pronome de uso comum para o tratamento íntimo, estando o pronome ‘tu’ restrito a algumas variedades regionais. A razão para esse uso tão amplo de ‘você’ no Brasil deve ser encontrada, certamente, na história de formação do país”.

As pesquisas sociolinguísticas sobre as duas formas de tratamento no PB são diversas e bastante abrangentes e em todo o país, sendo muitas reunidas delas por Scherre *et al.* (2009; 2015), categorizando seis subsistemas e sua distribuição por regiões e estados brasileiros para que, segundo os autores, se pudesse ter uma visão mais ampla e completa do conjunto do projeto. Lopes e Rumeu (2015, p. 13) corroboram Scherre, quando asseguram que, atualmente, no PB, “as formas ‘tu’ e ‘você’ coexistem como pronomes de referência à 2ª pessoa do discurso, cf. já revelado pelas pesquisas sociolinguísticas, mais especificamente, pelos trabalhos sintetizados por Scherre *et al.* (2009)”, evidenciando, segundo as autoras, a diversificação tanto diatópica, quanto interacional. Sequencialmente, as linguistas apresentam outra sistematização, à luz de Lopes e Cavalcante (2011), em uma adaptação de Scherre *et al.* (2009), mostrando uma súmula de apenas três subsistemas: o subsistema de “você”, o de “tu” e o da alternância “você” e “tu”.

Em relação às pesquisas sobre as formas de tratamento no PB em Minas Gerais, ainda são poucas as informações sobre “tu” e “você” no português mineiro. Os estudos realizados apresentaram a predominância do “você” em relação ao “tu”. Na sequência, citam-se os trabalhos de pesquisadores que elegeram as duas formas pronominais como objeto de estudo: *“Você” em Minas Gerais em uma perspectiva intralinguística*, (HERÊNIO, 2006); *Da transição tu/você em Minas Gerais*, (LUCCA, 2000) e *A variação dos pronomes tu e você na fala mineira de Ressaquinha-MG*. (SILVA, 2017).

Diante do exposto, o surgimento e a evolução do comportamento desses dois pronomes ao longo do tempo, inspiraram e conduziram a análise de seus usos na fala de alunos adolescentes da cidade de Lontra.

Como já mencionado, sua história começou na Idade Média, quando foram encontrados registros com o uso do ‘tu’ como forma de tratamento; era a variante estilística que marcava intimidade usada pelas classes menos privilegiadas, e não entre pessoas desconhecidas; tinha usos determinados. Tempos depois, surge o ‘você’ e, no século XIX, começa sua concorrência com o ‘tu’. Entretanto, em pleno século XXI, pesquisa-se como esses dois pronomes se comportam numa cidadezinha interiorana, com ‘pouco tempo de história como cidade’, refletindo uma linguagem de tempos tão antigos e de lugares tão distantes.

A situação que aqui se persegue é intrigante, uma vez que o fenômeno parece não ser uma simples coincidência. Por meio de observações aleatórias feitas durante o convívio diário com os sujeitos informantes, foi possível perceber o uso recorrente do “tu” em Lontra nas mesmas circunstâncias de sua origem, isto é, em situações de proximidade, de conhecimento do outro, de familiaridade, mas não com desconhecidos ou os não íntimos. Por sua vez, o “você” é usado em situações de relativa formalidade, quando não cabe o trato íntimo. Ambas as formas não apresentam um uso aleatório, que acontece vez ou outra, mas parece que a aplicação de uma forma ou de outra é determinada por fatores que demandam seu uso. Contudo, essa peculiaridade de uso e alternância dos dois pronomes em referência ao interlocutor é vista como estranha, diferente, e, por isso, estigmatizada, concernente ao uso da variante “tu”, concordando com o verbo na terceira pessoa.

A originalidade desses usos linguísticos peculiares ao português falado pelos lontrenses, até onde se tem conhecimento, deve ser estudada, esclarecida aos seus moradores como um aspecto natural da língua do PB, difundida, e não estigmatizada, já que tem uma história, e é registro dessa história, que caminha e sobrevive há tempos, e se aportou aqui; só não se sabe ainda como, quando exatamente e nem por quê. Um fato que carece ser investigado.

### **3. Metodologia e Corpus**

Conforme informado anteriormente, o estudo foi realizado com duas turmas de alunos do 8º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Guimarães Rosa, na cidade de Lontra localizada na mesorregião do norte de Minas Gerais. Lontra é cidade *locus*, pequena, interiorana que, segundo o Censo/IBGE de 2017, contava com 9044 habitantes.

No período colonial, o município pertencia à Capitania da Bahia e era habitado pelos índios Tapuias. O município iniciou seu povoamento por volta de 1920, às margens de uma lagoa, um local acolhedor para o descanso dos viajantes e tropeiros que por esse lugar passavam. De acordo com Reis (2017), para os comerciantes que por ali passavam, vindos de vários lugares, inclusive de outros estados, transportando suas mercadorias em lombos de animais e carros de boi, o lugar era um ponto de descanso, uma referência para acomodação após longas e cansativas viagens. Apesar de ter-se emancipado em 27 de abril de 1992, conforme Reis (2017), a cidade continua com aspectos interioranos: tranquila, hospitaleira, pacata, onde os moradores ainda se privilegiam com benefícios e liberdades hoje proibitivos às cidades grandes.

A amostra foi constituída por um grupo de 48 alunos de duas turmas de 8º ano do ensino fundamental, 8º ano 4 (27 alunos, sendo 19 meninas e 8 meninos) e 8º ano 5 (21 alunos, sendo 13 meninos e 8 meninas), adolescentes com idade entre 13 e 14 anos e, para a coleta e análise dos dados, foi usada a metodologia sociolinguística laboviana, quando mediu-se e analisou-se o uso que os alunos informantes faziam do “tu” e do “você”.

Para isso, foram realizadas duas atividades utilizando gravações de áudio: a primeira, quando os alunos enviaram um recado para uma pessoa conhecida, muito especial para eles, intitulada “Um recadinho para alguém especial”; a segunda, denominada “Curiosidades sobre a professora”, quando mensagens foram destinadas à professora/pesquisadora de português. Os dados do *corpus*, total de 90, foram coletados via celular, utilizando a ferramenta *Whatsapp*, por meio da qual as duas mensagens foram enviadas, uma para alguém especial (colega, familiar, amigo, madrinha) e outra para a professora/pesquisadora.

A escolha do uso do *Whatsapp* se deveu à crença de que, por ser uma ferramenta moderna, atual, de fácil manuseio e constantemente usada pelos jovens e pelas pessoas em geral, os alunos se sentiriam mais à vontade para fazer as gravações, o que poderia garantir a coleta do vernáculo o mais próximo possível do real. Apesar de, em alguns casos, ainda se ter detectado a monitoração da linguagem nas gravações, o uso do *Whatsapp* mostrou-se bem sucedido, além de ter agradado, sobremaneira, aos aprendizes.

Depois de realizadas as atividades mencionadas anteriormente, elas foram transformadas em números (pesquisa quantitativa), quanto às incidências de uso do “tu” e do “você”, para, então, serem analisados os dados

obtidos cuja finalidade era verificar se o aspecto linguístico ocorrido em Lontra seria um caso de variação linguística e, se sim, que fatores estruturais e não estruturais teriam influenciado aquela alternância.

### **3.1. Variáveis consideradas**

As formas investigadas “tu” e “você” usadas pelos informantes, de modo geral, alternam entre si, se substituem em um mesmo contexto de fala, e, por essa razão, foram escolhidas como variantes linguísticas. Ademais, não são usadas aleatoriamente, isto é, trabalhou-se com uma *variável linguística ou variável dependente que se realiza por meio das variantes “tu” e “você” (e suas variantes fonéticas “ocê” e “cê”)*. Considerando que o falante convive com a alternância dessas formas e, ainda, com base em pesquisas citadas anteriormente, assume-se que tal variável é dependente de fatores agrupados de modo a constituírem as variáveis independentes.

Considerou-se as variáveis independentes de natureza externa à língua, como possíveis responsáveis pelo comportamento da variável linguística em estudo. Foram observadas as categorias classe social (privilegiada e não privilegiada); grau de intimidade (+ próximo, - próximo, entre colegas, professores e diretor); sexo, masculino e feminino; procedência geográfica (rural e urbana). E, como variáveis independentes de natureza interna à língua, observaram-se: função sintática da forma (posição de sujeito, posição de objeto sem preposição, posição de complemento com preposição, posição de complemento de nome); tipo de frase em que a forma ocorre (afirmativa, negativa, interrogativa); ambiente fonológico precedente (pausa, vogal, consoante); morfologia da forma verbal (forma simples, locução verbal); paradigma flexional do verbo (verbo regular, verbo irregular); contexto de interpretação (forma definida e forma indefinida).

### **4. Descrição e análise dos dados**

Após a realização das duas atividades, como já mencionado anteriormente, duas gravações de áudio destinadas a interlocutores diferentes (a primeira, um recado curto para uma pessoa querida e a segunda, uma curiosidade sobre a professora de português) utilizando a ferramenta *WhatsApp*, procedeu-se à descrição e análise dos dados.

Observam-se, na Tabela 1, a seguir, os resultados das duas atividades (AT1 e AT2<sup>29</sup>) da turma do 8º ano 4. Tratou-se do uso das formas utilizadas nas duas atividades separadamente.

Tabela 1<sup>30</sup>: Formas de tratamento utilizadas nas AT1 e AT2 – Turma: 8º ano 4.

FORMAS DE TRATAMENTO	VOCÊ		OCÊ	UCÊ	CÊ	TU	OUTRAS FORMAS	TOTAL *C/R	TOTAL *S/R
	AT1 (Amigo, mãe, tia, irmã)	N.Oc.	11	-	-	10	08	-	29/29
%		38	-	-	34,5	27,6	-	100	6,4
AT2 Professora	N.Oc.	23	-	-	06	-	01	30/30	06/36
	%	76,7	-	-	20	-	3,3	100	16,7
TOTAIS AT1 e AT2	N.Oc.	34	-	-	16	08	01	59/59	08/67
	%	57,6	-	-	27,1	13,5	1,7	100	12

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras.

Percebe-se, na coluna AT1, em relação ao texto “Um recadinho para alguém especial”, que foram usadas as formas de tratamento “você”, e sua variante “cê”, e o “tu”. Nos 27 textos analisados, foram registradas 29 ocorrências de referências diretas às formas citadas, porque dois informantes repetiram uma das formas de tratamento. Desse total, foram contabilizadas 21 ocorrências (72,4%) da variante “você” (e sua variante “cê”); e 08 (27,6%) da forma “tu”. Nenhum informante dessa turma fez uso das formas “ocê” ou “ucê”. Em dois textos do *corpus* (6,4%), os informantes não fizeram uso de forma de tratamento alguma, entretanto, usaram a terceira pessoa percebida pela presença dos possessivos “seu” e “sua”, em: a) “...como foi *seu* feriado?” (EPB-S2T4); b) “...posso ficar na *sua* casa?” (PSF-S21T4).

A Tabela 2, mostra a análise das duas atividades (AT1 e AT2) da turma do 8º ano 5.

<sup>29</sup> AT1 e AT2 Lê-se Atividade 1 e Atividade 2.

<sup>30</sup> Legenda: \*S/R = Sem Registro de forma de tratamento. \*C/R = Com Registro de forma de tratamento. Nota: Atividades: “Um recadinho para alguém especial” e “Curiosidades sobre a professora”.

Tabela 2<sup>31</sup>: Formas de tratamento utilizadas nas AT1 e AT2 – Turma: 8º ano 5.

FORMAS DE TRATAMENTO		VOCÊ	OCÊ	UCÊ	CÊ	TU	OUTRAS	TOTAL *C/R	TOTAL *S/R
AT1 (Amigo, familiar)	N.Oc.	-	-	01	04	11	-	16/16	08/22
	%	-	-	6,2	25	68,8	-	100	36,3
AT2 Professora	N.Oc.	12	-	-	04	-	04	20/20	03/23
	%	60	-	-	20	-	20	100	13
Totais	N.Oc.	12	-	01	08	11	04	36/36	11/45
Percentuais	%	33,3	-	2,7	19,4	30,5	11,1	100	24,4

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras.

Apesar de o objetivo da proposta da atividade ter sido verificar a fala em um ambiente descontraído e informal, para detectar o comportamento de uso do vernáculo no dia a dia, os áudios possibilitaram perceber que ainda havia ocorrido monitoração da fala. Vale registrar que como professora da turma, em observações espontâneas, mas direcionadas, cotidianamente, a pesquisadora pode observar que o uso do “você” para se referir a um colega ou amigo de convivência diária não era recorrente entre eles, fato que ocorreu, talvez, devido ao ambiente formal da sala de aula e que pode ter contribuído para que essa monitoração acontecesse.

Já na AT2, “Curiosidades sobre a professora”, texto em que os informantes enviavam recados ou curiosidades para sua professora de português/pesquisadora, conforme a tabela 1, nos 27 textos orais analisados do *corpus*, 30 referências diretas à interlocutora, usando uma forma de tratamento foram registradas. Desse total, em 29 referências<sup>32</sup> (96,7%) usou-se a forma ‘você’ (e a variante ‘cê’); 01 informante (ECOS-S1T4) (3,3%) utilizou a forma correspondente ‘senhora’. Importante observar que um mesmo informante repetiu, ou usou mais de uma forma, ainda que nenhum informante tivesse se referido à professora utilizando a forma pronominal

<sup>31</sup> Legenda: \*S/R = Sem Registro de forma de tratamento. \*C/R = Com Registro de forma de tratamento. Nota: Atividades: “Um recadinho para alguém especial” e “Curiosidades sobre a professora”.

<sup>32</sup> O número de referências ao interlocutor é correspondente ao número de ocorrências do pronome.

‘tu’. Seis (06) informantes (16,7%), não utilizaram diretamente uma das formas de tratamento.

Na primeira atividade, AT1, “Um recadinho para alguém especial”, do total de alunos participantes (21), apenas 13 informantes fizeram referência direta aos seus interlocutores, usando uma forma de tratamento. Como dois informantes repetiram e um usou duas das formas (“cê” e “tu”) em um mesmo dado de fala, foram contabilizadas, então, 16 ocorrências. Das formas usadas para se referir ao amigo/pessoa especial (“ocê/ucê”, “cê” e “tu”), o uso do ‘tu’ foi o mais detectado, porque a maioria, 11 informantes (68,8%), fez uso dessa forma pronominal. Saliente-se que nenhum informante fez uso da forma padrão ‘você’, mas houve 05 ocorrências das variantes “cê” e “ucê” (31,2%). Oito (08) informantes (36,3%) não registraram explicitamente forma de tratamento alguma. Entretanto, 02 deles utilizaram pronomes de segunda pessoa, “te” e “tua” e 01 deles de terceira pessoa, “sua” apontados nos trechos de transcrições a seguir: a) “... posso *i na sua casa hoje...*?” (EFR-S6T5); ii) “... queria *te chama pa nós...*” (GSL-S9T5); iii) “...*mais tarde eu vô aí na tua casa...*” (LFPD-S15T5).

Já na AT2, “Curiosidades sobre a professora”, das 20 ocorrências das formas de tratamento analisadas, dois informantes (CMMS-S4T5 e JBS-S11T5) usaram mais de uma forma em referência direta à professora de português, “você” (e sua variante “cê”) e “senhora”. Desse total, 16 informantes (80%) enviaram o recadinho, dirigindo-se à professora como “você” (e cê”); e 04, correspondendo a 20%, fizeram uso da forma ‘senhora’. Ninguém enviou mensagens à professora utilizando o pronome “tu”, apesar de um informante, em um mesmo dado de fala, ter usado segunda e terceira pessoas, em: “...*oi... Zenilda... comé qui cê tá? e tua família tá bem?*” (LVLS-S14T5).

Numa análise geral da primeira parte do *corpus* (AT1), do total de 48 amostras, das duas turmas, em 38 delas, ou seja, 79,2%, os participantes se dirigiram ao seu interlocutor usando uma forma de tratamento, num total de 45 ocorrências, já que alguns informantes fizeram uso de mais de uma forma. Desse total, houve 19 ocorrências, ou seja, 42,2%, de uso do “tu” para se referirem ao amigo; e 26 registros, que correspondem a 57,8%, do “você” (e suas variantes).

Analisando a segunda parte do *corpus* (AT2), de 46 amostras, em 37 delas, correspondendo a 80,4%, apareceram as formas de tratamento, num total de 50 ocorrências, uma vez que um mesmo informante repetiu

ou fez uso de mais de uma forma, na amostra. Desse total de ocorrências, em 45 delas, ou seja, 90%, aparece o uso da forma pronominal “você” (e a variante “cê”) nas mensagens à professora; e em 05, que correspondem a 10% dos casos, foi registrado o uso da forma de tratamento correspondente “senhora”. Observa-se, e é de suma importância ressaltar, que não houve caso algum de tratamento à professora com o uso da forma pronominal “tu”, o que revela distanciamento, ausência de intimidade, respeito, apesar do convívio quase diário. Assim, das 90 ocorrências, foram obtidos 71 casos de “você” (79%) e 19 casos de “tu” (21%). No geral, percebe-se a incidência maior do uso do “você” entre os informantes, nos dados coletados.

Sendo assim, pelos dados de fala analisados, é possível afirmar que há variação quanto ao uso das formas de tratamento “tu” e “você” e as variantes não padrão “ocê/ucê” e “cê”, na oralidade dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Guimarães Rosa – Lontra-MG.

No tocante à análise dos fatores estruturais e não estruturais que influenciam o uso das variantes “tu” e “você” (e as variantes não padrão “ocê/ucê” e “cê”) na oralidade, verificou-se, primeiramente, a atuação dos grupos de fatores não estruturais: sexo, grau de intimidade e classe social. No tocante à procedência geográfica, esse fator não apresentou influência no uso do aspecto pesquisado.

Quanto aos fatores sexo e grau de intimidade, percebeu-se que a turma 4 fez mais uso da variedade padrão da língua, como já mostrado anteriormente, por ser constituída por 70% de mulheres e, segundo Paiva (2017), as mulheres têm preferência pelas variedades de prestígio, diferentemente do que ocorre na turma 8º 5, constituída na maioria por homens (62%), que usam com mais recorrência a variedade não padrão da língua. O grau de intimidade pôde ser comprovado pela presença do pronome “tu” nas mensagens enviadas para o colega (19 do total de 45 ocorrências, ou seja, 42,2%) e sua ausência, nas encaminhadas à professora. Portanto, o grau de intimidade também mostrou ser fator determinante para o aumento ou diminuição da frequência do uso das variantes.

Na sequência, uma análise dos usos das variantes “tu” e “você” (e suas variantes): quando o informante se dirige a alguém com quem ele tem intimidade, ou convivência (a maioria dos recadinhos foi para colegas, irmãs, primos e amigos), percebeu-se grande incidência de uso da forma de tratamento “tu”. A variante “cê” também foi bastante utilizada, constando o uso da linguagem informal no dia a dia. A forma padrão “você”

aparece como terceira opção de uso nesses casos, contudo, é importante ressaltar que em 04 das referências, ela foi também usada no tratamento à mãe e à madrinha, nos recadinhos. Já, quando o interlocutor não era íntimo do informante, caso da professora, ele mantém o respeito, o distanciamento e não usa a forma “tu”, uma vez que, na concepção do povo londrense, referir-se aos mais velhos, aos professores, às autoridades, usando essa forma, é considerado desrespeitoso.

Em relação à classe social, analisando o perfil dos discentes, constatou-se que os alunos da turma 4 pertencem a uma classe social privilegiada, levando-se em conta os padrões econômicos da cidade, interferindo no fato de eles terem feito mais usos da norma padrão nas atividades, de apresentarem uma linearidade/regularidade nos usos do pronome “você”, além de conseguirem monitorar mais a sua linguagem, dependendo de seu interlocutor e do contexto de interlocução.

Já a outra turma, 8º ano 5, é de classe social menos privilegiada e percebeu-se, nas atividades, que fez mais usos da variedade não padrão da língua. Foi a turma que mais utilizou o pronome “tu” (nos recados ao colega, fez uso do “tu” em 68,8% das ocorrências e nenhum uso de “você”, mas de suas variantes “ucê” e “cê”, 31,2%). Por isso, acredita-se que o fator classe social exerce influência nos usos das variantes “tu” e “você”.

A atuação dos grupos de fatores estruturais, função sintática da forma, ambiente fonológico precedente, morfologia verbal, paradigma flexional do verbo, contexto de interpretação da forma e tipo de frase em que a forma ocorre também foi analisada em relação ao comportamento da variável dependente “tu” e “você” (e as variantes não padrão “ocê/ucê” e “cê”). Logo após a breve lista com alguns exemplos transcritos dos áudios, segue a análise dos outros fatores.

Exemplos – Funções sintáticas em que as formas ocorrem:

- a. Sujeito: “...**tu** pode vim me visita?”
- b. Complemento de verbo: “...gosto muito de **você**...”
- c. Complemento de nome: “...tô com tanta saudade de **tú**.”

Exemplos – Tipos de frase em que as formas ocorrem:

- a. Afirmativa: “**Você** é uma professora muito boa...”
- b. Negativa: “Se **você** não estiver ido lá...”
- c. Interrogativa: “... como **tu** e sua família está?”

Do total geral de 90 dados coletados, obteve-se 71 ocorrências de “você” (e variantes) e 19 de “tu”. Percebeu-se, pelos dados analisados, que prevalece na maioria dos usos dos pronomes de segunda pessoa, a função sintática das formas de tratamento em posição de sujeito (90% dos casos); complemento do verbo (5,5% dos casos); complemento de nome (4,4%) na junção quantitativa das duas turmas.

No que se refere ao tipo de frase em que as formas ocorrem, a preferência é para o tipo de frase interrogativa (68,9% dos casos). Frase afirmativa (30% dos casos); frase negativa (1,1% dos casos). Quanto ao fator estrutural ambiente fonológico precedente, não houve influência relevante de nenhum dos fatores no uso das variantes no quantitativo das duas turmas (pausa: 42 casos - 46,6%; vogal, 38 casos - 42,2%). Entretanto, registrou-se que na atividade 1 prevaleceu o uso do “você” na fala dos informantes do 8º ano 4 (72%, favorecido pelo ambiente precedente pausa), na turma 8º ano 5, o uso do “tu” (68,7%, favorecido pelo ambiente precedente vogal). Em relação ao fator morfologia da forma verbal, houve influência da forma simples do verbo (72 casos - 80%).

Concernente à categoria paradigma flexional do verbo, houve a influência do verbo irregular no uso das variantes (67 casos - 74,4%). Em relação ao contexto de interpretação da forma, prevaleceu a definida em 100% dos casos. Certamente, isso se deveu ao tipo de atividade aplicada, uma vez que, nas atividades feitas, os informantes se dirigiam diretamente ao seu interlocutor, não ocorrendo, por isso, o uso da forma indefinida. De um modo geral, não houve diferença entre as turmas pesquisadas no que tange à influência dos fatores estruturais no uso das variantes.

Confirmou-se que existe influência dos fatores estruturais citados exceto do fator ambiente fonológico precedente na oralidade) nos usos que os sujeitos fazem das variantes pesquisadas “tu” e “você” (e suas variantes), no aumento ou diminuição da ocorrência com que os alunos usam uma ou outra variante na oralidade.

## **5. À guisa de conclusão**

O estudo sobre a alternância das formas tratamentais “tu” e “você” na fala dos alunos do 8º ano do ensino fundamental permitiu comprovar que o que acontece em Lontra é um caso de variação linguística e que fatores estruturais e não estruturais influenciam nessa variação. O resultado dos dados analisados comprovou, a um só tempo, os objetivos elencados

e a hipótese levantada, ou seja, tem-se um fenômeno de variação linguística influenciado por fatores internos e externos à língua, já exaustivamente mencionados anteriormente.

Diante do exposto, como educadoras, as linguistas pesquisadoras ressaltam que não se deve ignorar o prestígio de que desfruta a norma padrão linguística, nem as situações e os contextos de uso em que se faz necessária. Sendo assim, é essencial, também, que à norma padrão seja ensinada com uma didática adequada e metodologias eficientes, sem desconsiderar a norma vernacular, também necessário e ainda mais próximo e presente no falar dos alunos. Dentro de uma didática coerente, o professor deve conciliar os dois subsistemas de forma adequada, o estudo da norma padrão e o tratamento dado às outras formas usadas, porquanto, não se trata de substituir uma variedade pela outra, mas de conciliar as duas, para que o aprendiz compreenda quando usar uma ou outra variedade. É essencial, então, a participação do professor no processo que ocorre quando o aluno necessita aprender e compreender os recursos dos quais sua língua materna dispõe para ele utilizar.

O que se pretende não é exigir que os discentes falem *certo*, mas permitir que eles escolham a forma de fala que querem utilizar, considerando o que pretendem falar em determinado contexto sociocomunicativo e a funcionalidade pertinente. Não é necessário dizer que o professor pode aproveitar oportunidades de uso do vernáculo em sala de aula, para abordar as diferenças sociolinguísticas e mostrar aos alunos a variante adequada aos estilos monitorados.

Sobre isso, Faraco (2008) reporta que ainda caminhamos a passos lentos no sentido de como lidar com a diversidade linguística na escola permeada de atitudes, crenças e valores negativos. Para o autor, aí reside a fonte das dificuldades encontradas para reconhecer a “nossa cara linguística” e, como consequência, e enfrentar uma infinidade de obstáculos para oferecer uma educação linguística de qualidade para os alunos. Na visão do autor, devem-se aprofundar buscas a alternativas pedagógicas que valorizem a diversidade linguística.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, Maria do Socorro Vieira. De vossa mercê a cê no português brasileiro: da gramática ao discurso. *Revista Vertentes*, n. 32, jul./dez. 2008.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2017 [1950].

\_\_\_\_\_. O tratamento você em português: uma abordagem histórica. *Labor Histórico*, v. 3, p. 114-32, Rio de Janeiro, jul./dez. 2017 [1996].

HERÊNIO, Kerlly Karine Pereira. “Tu” e “você” em Minas Gerais em uma perspectiva intralinguística. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LOPES, Célia Regina dos Santos; RUMEU, Márcia Cristina de Brito. A difusão do você pelas estruturas sociais carioca e mineira dos séculos XIX e XX. *Labor Histórico*, v. 1, p. 12-25, Rio de Janeiro, jan./jun. 2015.

LUCCA, N. N. G. Da transição tu/você em Minas Gerais. *SEVFALE*, 14., *Comunicação*, Belo Horizonte: FALE/UFMG (Manuscrito), 2000.

MENON, Odete Pereira da Silva. O sistema pronominal do português do Brasil. *Revista Letras*, v. 44, p. 91-106, Curitiba, 1995.

\_\_\_\_\_. Sobre a datação de você, cê e senhorita. *Fórum Linguístico*, v. 6, n. 1, p. 45-71, Florianópolis, jan./jun. 2009.

PAIVA, Maria da Conceição de. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, M.C.; BRAGA, M.L. (Orgs). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 33-42

REIS, Zenilda Mendes dos. *A variação de “tu” e “você” no português falado e escrito em Lontra- MG*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2019.

RUMEU, Márcia Cristina de Brito. A variação tu e você no português brasileiro oitocentista e novecentista: reflexões sobre a categoria social gênero. *Alfa*, p. 545-76, São Paulo, 2013.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; DIAS, Edilene Patrício; ANDRADE, Carolina; MARTINS, Germano Ferreira. Variação dos pronomes tu e você. In: MARTINS, M.A.; ABRAÇADO, J. (Orgs). *Mapeamento*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*socio+linguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 133-72

SILVA, Suelen Cristina da. *A variação dos pronomes tu e você na fala mineira de Ressaquinha (MG)*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro preto, Mariana, 2017.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

**UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO E UMA BREVE ANÁLISE  
DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA MÚSICA “SAMBA  
DO ARNESTO” (1953), DE ADONIRAN BARBOSA**

*Alessandra Risalde Dias* (UEMS)

[alessandrarisaldedias@gmail.com](mailto:alessandrarisaldedias@gmail.com)

*Rosely Brum Ojeda* (UEMS)

[rosybrumojeda@gmail.com](mailto:rosybrumojeda@gmail.com)

*Neide Araujo Castilho Teno* (UEMS)

[cteno@uol.com.br](mailto:cteno@uol.com.br)

**RESUMO**

A sociolinguística preocupa-se com procedimentos linguísticos dentro de uma determinada comunidade de fala, de um determinado espaço de tempo e estuda os fenômenos da linguagem, principalmente os da variação na linguagem. As variações linguísticas se revelam nos mais diferentes gêneros textuais e a música por exemplo, trata de um gênero que pode transparecer aspectos sociais de fala de um determinado contexto histórico. O texto que ora analisamos, toma como *corpus* a música de Adoniran Barbosa (1910–1982), compositor e ator brasileiro que nas letras de suas composições aparecem expressões linguísticas com uso da linguagem popular paulistana e variações linguísticas. Trata de um estudo sociolinguístico de cunho qualitativo, um recorte de um acervo maior de músicas do referido compositor. Estudiosos como: Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2012), Martelotta (2011) subsidiaram os estudos acerca da variação e da discussão de norma culta /popular, padrão/ não padrão. A análise da música proporcionou conhecer fenômenos semânticos e fonéticos utilizados pelo compositor enquanto construções de ocorrências linguísticas, assim língua e sociedade estiveram presentes revelando a diversidade linguística nas diferentes maneiras como os indivíduos falam.

**Palavras-chave:**

Estudo sociolinguístico. Variação linguística. Gênero textual música.

**ABSTRACT**

Sociolinguistics is concerned with linguistic procedures within a given speech community, within a given period of time, and studies language phenomena, especially language variation. Linguistic variations are revealed in the most different textual genres and music, for example, deals with a genre that can show social aspects of speech in a given historical context. The text that we are now analyzing takes the music of Adoniran Barbosa (1910–1982) as a corpus, a Brazilian composer and actor who in the lyrics of his compositions appear linguistic expressions using the popular language of São Paulo and linguistic variations. It is a sociolinguistic study of a qualitative nature, an excerpt from a larger collection of songs by the aforementioned composer. Scholars such as: Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2012), Martelotta (2011) supported the studies about the variation and discussion of cultured/popular norms, standard/non-standard. The analysis of the music provided knowledge of semantic and phonetic phenomena used by the composer as constructions of linguistic occurrences, thus language and society

were present, revealing the linguistic diversity in the different ways in which individuals speak.

**Keywords:**

**Linguistic variation. Sociolinguistic study. Textual genre music.**

## **1. Introdução**

O estudo que ora desenvolvemos está relacionado com a disciplina de Sociolinguística, do PPG (Programa de Pós-graduação em Letras/UEMS/Campo Grande), enquanto uma parte de estudos da língua advinda da Linguística que se preocupa com a relação entre língua e sociedade. A Sociolinguística é uma área de pesquisa que se preocupa em estudar os fenômenos da linguagem, principalmente os da variação na linguagem, e descreve fatos de falares socioculturais relacionados ao falante ou ao grupo social em que este se insere.

As variações linguísticas se manifestam em diferentes gêneros textuais, na música por exemplo, podem aparecer marcas linguísticas que revelam o aspecto social de um determinado contexto, ou estilizar falas. O presente estudo analisa variações linguísticas utilizadas em músicas de um cantor brasileiro, mais especificamente realizar um estudo sociolinguístico cultural. Trata de um estudo sociolinguístico qualitativo e análise da música “Samba do Arnesto” de acervo maior de músicas do referido músico.

Adoniran Barbosa ficou conhecido pela sua música e pelo seu envolvimento com atividades ligadas ao rádio, cinema, televisão e a música. Todavia se consagrou no ofício de cantor ao destacar em suas composições a fala do cotidiano da comunidade a que pertencia. Faleceu em 1982, mas suas canções são registros de fenômeno estudados pelas diferentes áreas de conhecimento, mormente pela Sociolinguística que estuda a língua e sociedade nos diversos falares.

O *corpus* analisado constitui uma das canções de Adoniram Barbosa, sob o título de “Samba do Arnesto”, que se destaca pelo emprego da variante não padrão. Os temas de suas composições fixam em maior parte nas dificuldades da vida, retratada nas músicas “Despejo na Favela” e “Saudosa Maloca”, ou temas que falam da simplicidade e do amor como em “Prova de Carinho” ou “Tiro ao Álvaro”, mas não deixou de registrar temas ligados as tragédias como em “Iracema” ficando com as canções “Trem das Onze”, “Samba do Arnesto” e “Mulher, Patrão e Cachaça” como temas do cotidiano dos fazeres braçais e do divertimento.

O estudo está organizado em duas partes, a primeira aborda princípios teóricos a partir de ensinamentos de: Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2012), Martelotta (2011), que tratam da variação e mudança linguística, e do conhecimento epistemológico. A segunda parte apresenta a descrição e análise dos fenômenos linguísticos encontrados na canção em destaque.

## **2. Pressupostos teórico-metodológicos**

O estudo realizado por Salomão (2011) sob o tema “Variação e Mudança Linguística: panorama e perspectivas da Sociolinguística Variacionista no Brasil” aborda contribuições importantes dos estudos da sociolinguística e aponta a década de 1960, como um marco do início dos estudos mais sistemáticos na área, embora o termo surgiu no ano de 1939. A partir desse ano muitos estudos foram efetivados e uma crescente evolução de trabalhos na área da Sociolinguística tem marcado grandes contribuições principalmente na desconstrução da ideia de homogeneidade linguística.

Para compreender o escopo dos estudos da sociolinguística importante situar o leitor, por meio de uma retrospectiva dos movimentos da linguagem sobre a relação entre língua e sociedade antes do ano de 1939. Alguns princípios e teorias tornaram marcas para o surgimento da Sociolinguística, como Saussure (2006) Chomsky (1997) e Labov (2008), estudiosos que romperam conceitos realizados pelo estruturalismo e pelo gerativismo que influenciaram a Sociolinguística. Deve-se a Saussure a criação da Linguística Moderna (1916), e este desfaz a ideia de que a língua possuía uma estrutura fixa e imutável, e constrói uma teoria diferente. Separando a língua e fala foca seus estudos na análise da língua, pois, segundo ele “(...) a Linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” (SAUSSURE, 2006, p. 271).

Saussure (2006) define a língua por oposição à fala, como objeto central da linguística – a língua é o sistema invariante que pode ser abstraído das múltiplas variações observáveis da fala. Para Saussure a língua é um fato social, no sentido que é um sistema convencional adquirido pelos indivíduos no convívio social, privilegia o caráter formal e estrutural do fenômeno linguístico, embora reconheça a importância de considerações de natureza etnológica, histórica e política.

Em oposição a Saussure (2006), o estudioso Jakobson (1973) recrimina a ideia da homogeneidade da língua, que Saussure apoiava, e

posicionando a favor da existência de várias comunidades linguísticas, cujos sujeitos podem interagir de diversas formas e escolhendo o código linguístico que desejam se comunicar dentre uma variedade de outros.

No ano de 1965, o criador da Gramática Gerativa, Chomsky (1965, 1997) propõe uma outra maneira de olhar para língua, defendendo outros pressupostos linguísticos e passa a compreender que a heterogeneidade da língua não seria considerada. O que interessava a este estudioso era o sistema abstrato de regras de formação de sentenças gramaticais, ideias genuinamente gerativistas. Diferente de Saussure, (que olha para a língua como um objeto social), Chomsky considera como objeto de estudo a descrição e a explicação do conhecimento linguístico adquirido, pontuando assim, uma transformação no panorama linguístico da época.

Essa relação entre língua e sociedade foi discutida em 1968 por outro estudioso, Benveniste (1989), em cuja teoria encontra-se a possibilidade de se compreender a sociedade por meio da língua enquanto instrumento de análise do meio social. Como teórico da enunciação, este estudioso adverte que “(...) somente a língua torna possível a sociedade. A língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade” (BENVENISTE, 1989, p. 63). A noção de língua apontada por Benveniste, é o que explica a ideia da teoria da enunciação nos estudos sobre a linguagem.

Em se tratando de variação linguística da língua, importante considerar os estudos de Labov (2008) um dos principais autores a tratar da questão da variação linguística. Em meados dos anos 60 do século XX, esse estudioso introduziu novas discussões acerca da heterogeneidade da língua, o que, mais tarde serviria de base para a sedimentação de outras características, considerando um ramo da linguística. Além da questão da variação, a Sociolinguística, este autor se preocupa com o preconceito linguístico, modalidade e estigma social. Além do léxico, a variação pode ocorrer a depender do lugar (variação diatópica) em que a língua é manejada, bem como da situação de formalidade de uso (variação diafásica), dentre outras.

Ademais, este estudioso não só preponderou aspectos da variação linguística, como o contato entre as línguas, o que significa dizer da amplitude do campo da sociolinguística como uma parte de estudos dos diversos assuntos que cruzam língua e sociedade. No dizer de Labov (2008) a preocupação em estudar a língua falada e sua relação ao contexto social, observando a comunidade linguística, como essa comunidade se interagem

verbalmente e se comunicam um com os outros, ou quais normas relativas aos usos pertencem a tal comunidade, pois “não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre” (LABOV, 2008, p. 21).

Ao pensarmos na relação entre língua e uso ainda temos a tradição estruturalista que permaneceu e ainda persiste na Linguística, com uma teoria que adota a língua como um sistema fechado, sem interferências exteriores. Essa tradição estruturalista teve início com os estudos de Saussure, e todo conhecimento do campo da linguística mais contemporânea tem vínculos com as correntes estruturalistas. Martelotta (2010, p. 53), explica essa relação do estruturalismo e a gramática estruturalista como uma forma de “descrever a estrutura gramatical das línguas, vendo-as como um sistema autônomo, cujas partes se organizam em uma rede de relações de acordo com leis internas, ou seja, inerentes ao próprio sistema”.

Em seu texto “Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso”, Martelotta (2011, p. 38), analisa fenômenos de mudança e propõe uma análise linguística centrada no uso. Assim explica sua abordagem: “como o próprio nome sugere, considera haver uma relação estreita entre a estrutura das línguas e o uso que os falantes fazem dela nos contextos reais de comunicação”, e vai além nas suas análises, agrupa o semântico, pragmático e o discursivo além do uso. Para os funcionalistas a função comunicativa da língua ganha notoriedade porque a gramática se coloca como aberta às pressões do uso, ou seja, o falante molda o uso.

A Sociolinguística para Martelotta (2010), trata de um ramo da Linguística, que de certo modo surgiu para estabelecer comunicação independente de conhecer as regras normativas presentes nos livros de gramática, pois “se assim fosse, aqueles que desconhecem tais regras não se comunicariam” (MARTELOTTA, 2010, p. 115). Toda literatura acerca da concepção estruturalista, gerativista e funcionalista da linguagem revista, neste estudo, foram importantes para compreender as especificidades de cada corrente linguística.

Reiteramos os ensinamentos de Bortoni-Ricardo (2005) acerca da Sociolinguística e da variação ligada às diferenças sociais e à dicotomia rural-urbano. Argumenta esta estudiosa que o principal fator de variação linguística no Brasil está ligado a “má distribuição de bens materiais e o consequente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131). Neste contexto de estudo, é que a Sociolinguística se apresenta como um extrato importante para

compreender o tratamento da heterogeneidade linguística, conhecer a identidade dos falantes dentro de seu grupo social incluindo seu contexto social. Nessa ótica, explica Labov (2008, p. 342), que em “comunidades rurais (ou em bairros periféricos), a identidade local é uma categoria de pertencimento extremamente importante (...)”

Em se tratando de ensino há um reconhecimento nas escolas de que a norma culta é tida como correta e todas as demais normas são vistas como erradas, apesar que “qualquer posição que coloque ou pareça colocar em risco a pureza e a propriedade do idioma pátrio será sempre recebida no mínimo com perplexidade” (BORTONI- RICARDO, 2005, p. 13) ou passa por sofrer resistências. Essa norma culta é a que tem sido exaustivamente ensinada pelas escolas, o que não garante o domínio da aprendizagem da língua e com isso reforça a ideia da negação da variação linguística.

Os alunos chegam na escola trazendo diferentes representações, o modo de falar de casa, de sua comunidade, usa de sotaque regional e o papel da escola é desmistificar o preconceito que muitas vezes a sociedade considera que uma língua; e melhor que outra. A função da escola é valorizar a variedade linguística popular, todavia não desprezar o conhecimento das variedades cultas, conforme expõe Bortoni-Ricardo (2005):

Os alunos que chegam à escola falando “nós cheguemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa dos bens culturais, entre os quais a língua é mais importante. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15)

Corroborando com essa estudiosa o linguista Bagno (2013), que é a favor da escola assumir o papel de ampliar o repertório linguístico dos alunos, de maneira que proporcione ao aluno outras oportunidades de conhecer outras variedades além da que ele possui, pois para educar sob o viés da Sociolinguística “tem que partir daquilo que a pessoa já sabe e sabe bem: falar a sua língua materna com desenvoltura e eficiência” (BAGNO, 2013, p. 117). Esse é o melhor caminho para que efetive uma educação linguística, de acesso à variedade culta da língua, ou outras variedades, sem desconsiderar a sua variedade que conhece.

Compreender a variação linguística é refletir que todas as línguas vivas variam, quer seja com referência ao espaço, ou a classe social dos

sujeitos que falam, ou quanto a idade do falante ou ainda conforme a situação em que o falante usa. São mudanças que conferem a língua de maneira natural sem representar decadência ou menos prestigiada. Bagno (2005) instrui que, em relação a língua, o falante que aprende a sua língua ele que torna capaz de “discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado” (p. 124) em outras palavras, o falante que opta por dizer os enunciados obedecendo ou não a norma padrão da língua, pois “ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou respirar (Cf, BAGNO, 2005, p. 124).

Essa discussão de norma culta/popular, padrão/não padrão já foi objeto de muitas discussões na literatura. A conceito de norma trata de um assunto de interesse da sociolinguística e das práticas descritivas da língua. E ao acrescentar a palavra culta em Norma culta certamente restringimos a que existe uma única maneira “certa” de falar a língua, aquelas conforme ditam as gramáticas, e tudo que for diferente do culto passa a ser popular, vulgar, não padrão. Essas distinções para designar a norma culta ou padrão são explicadas por Bagno (2012):

A norma-padrão não é um modo de falar: como o próprio termo padrão implica, trata-se de um modelo de língua, um ideal a ser alcançado, um construto sociocultural que não corresponde de fato a nenhuma das muitas variedades sociolinguísticas existentes em território brasileiro. Por ser uma forma ideal, no sentido platônico do termo, a norma-padrão não pertence ao mundo dos fenômenos, mas exclusivamente ao mundo das ideias, sendo, portanto, um ser de razão (BAGNO, 2012, p. 25)

A proposta do estudioso Bagno (2002) não trata de valorizar uma língua ou outra, mas o discutir os valores sociais conferidos a cada variante linguística, “ênfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral ou escrita”, Bagno (2002, p. 75). pois a língua sempre vai estar sujeita a ponderações sociais ora de maneira positiva, ora de forma negativa.

### **3. *A teoria e a variação linguística (Labov)***

Para compreender a teoria da variação linguística e a análise sociolinguística inerente conhecimento ligados a comunidade de fala. As diferentes formas de falar do sujeito são consideradas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A comunidade de fala onde viveu Adoniran Barbosa tinham seu modo

próprio de se expressar, diante da simplicidade e questões econômicas o que caracterizava a presença ou a ausência da regra do bem falar, ou seja desvios das concordâncias. Toda essa gama social torna uma preocupação da sociolinguístico, juntamente com sua a estrutura e evolução da língua.

Para conhecer uma comunidade de fala no contexto social, necessário se faz compreender (Cf. LABOV, 1972) e alguns princípios da língua enquanto sistema heterogêneo e ordenado. A Sociolinguística e seu objeto de estudo “a variação linguística”, ou seja, “a língua e sua relação com a sociedade” não pode deixar de ser considerada pela escola enquanto sistema para compreender a estrutura da língua e seus fatores externos por exemplo: idade, sexo, escolaridade, classe social, local de moradia entre outros. Nesse sentido, a teoria da variação considera a língua em seu contexto sociocultural, pois a explicação da heterogeneidade da língua emerge nos usos linguísticos.

A literatura da sociolinguística não deixa de lado os aspectos ligados a comunidade de fala para o estudo da análise variacionista. A comunidade de fala é entendida não como um grupo de falantes que faz uso dos mesmos traços linguísticos, mas que compartilham os mesmos valores aos usos da língua. Devido à amplitude dos estudos linguísticos relacionamento a comunidade de fala, a sociolinguística concentra-se numa subdivisão da comunidade de análise delineando dessa forma as noções de “redes sociais” e de “comunidades de prática”. Elas se distinguem quanto seus aspectos, mas todas são necessárias para a compreensão da linguagem humana, sobretudo da língua falada.

Estes três tipos de *locus* são fatores que podem ocasionar a difusão na mudança linguística. Na teoria variacionista, os processos de mudança ocorrem no interior das comunidades de fala para as grandes mudanças e consideram a língua em seu contexto sociocultural, visto que, parte considerável das explicações se baseia em fatores extralinguísticos, não apenas em fatores internos ao sistema linguístico.

No caso das redes sociais, elas são baseadas nas ligações sociais nas quais as pessoas estão engajadas, são grupos de pessoas que possuem laços sociais em comum. Tais como as relações familiares, amizade ou vizinhança, conforme o grau de envolvimento pode afetar os comportamentos e as atitudes uma das outras, incluindo as normas linguísticas. As mais fracas teriam poucas influências externas, levando a variações e conseqüentemente a mudanças linguísticas e comportamentais.

O estudo da variação linguística como prática social requer além de análise quantitativa, a observação dos falantes em comunidades de prática, por meio dessa observar também os estudos etnográficos, como as relações entre o uso da linguagem, estilo e construção de identidade. O instrumento relevante para esse modelo de análise é a coleta de dados de fala.

Ressalta-se que a variação linguística não implica necessariamente em mudança linguística, mas a mudança por sua vez, pressupõe sempre e indispensavelmente, um processo de variação, isto significa que as mudanças surgem da heterogeneidade da língua, sendo que nem todo fato heterogêneo resultará em uma mudança.

Ao discutir os fatores sociais, Labov (2010), afirma que rede social e comunidade de prática são duas forças motrizes da variação e mudança. São unidades menores do que a classe, mas são forças que dão relevo para o indivíduo no processo de mudança. Sobre as comunidades de prática, esclarece que a variação é usada para evocar diferentes identidades e na negociação dos indivíduos por status, as formas linguísticas adquirem valor social. No entanto, a comunidade de fala, rede social e comunidade de práticas sendo considerados fatores sociais responsáveis pela difusão da mudança, não se encontram fortemente relacionados quanto às categorias gênero e classe social.

Labov (2010) é considerado o fundador da Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação. É um linguista americano que se destacou com os estudos das falas dos negros americanos norteando uma metodologia própria para essa área. Labov apresentou também uma proposta linguística que parte da hipótese, de que a variação e a mudança linguística são inerentes a língua, valorizando a fala e suas realizações dentro do contexto social para os estudos da língua e linguagem. Uma das grandes contribuições da Teoria Sociolinguística é a compreensão e estudos focados nos processos de variação/mudança, não apenas os contextos linguísticos, mas os contextos sociais, é o avanço dos estudos sociolinguísticos. A importância de estudar a língua como objeto de construção social. O trabalho de Labov (2010) configurou um paradigma diferente, de natureza dinâmica, onde a língua deixa de ser vista como uma estrutura estática e passa a ser vista como um sistema em constante mutação e profundamente comprometido com a estrutura social em que se insere.

De acordo com o conceito laboviano, comunidade de fala são agrupamentos de indivíduos que compartilham não necessariamente dos mesmos traços linguísticos, mas sim do mesmo juízo de valor acerca desses

traços e os reconhecem como legítimos para a identificação do grupo. Nesse sentido, na comunidade de fala, os indivíduos “não falam iguais”, mas compartilham os mesmos juízos e crenças de valor em relação às normas linguísticas vigentes numa comunidade, pois toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar, ocorrendo assim as variedades linguísticas.

Podemos citar como exemplo três capitais da Região Sul do País: os falantes da capital de Santa Catarina, Florianópolis; falantes da capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre; falantes da capital do Paraná, Curitiba. Tomemos como exemplo a variante presente na Região Sul: “tu” (a variável de concordância verbal tem como variantes a presença de marca da concordância (tu vais, tu foste) excluindo a marca da concordância (tu vai, tu foi). Além dessas variantes temos outros exemplos como: É fácil pra ele falar/Para ele é fácil falar; carro/automóvel, cantando/cantano e outros. É comum que uma língua tenha diversas maneiras alternativas de dizer a “mesma coisa”.

De acordo com as leituras desenvolvidas, ainda que o professor ou professora desempenhe um papel socialmente reconhecido para o ensino da norma padrão, na sua fala ocorrerá à variação linguística. Não somente na sala de aula, mas em qualquer situação real de uso. Os professores que ensinam a língua nas escolas, em sua maioria, seguem inteiramente as prescrições das gramáticas normativas e estão convictas de que a norma nela fixada é um padrão ideal e deve ser levada em consideração de forma exclusiva não somente pelos alunos, mas igualmente por qualquer pessoa que escreva.

Acreditando nessa hipótese, o ensino dessa língua padrão nas escolas brasileiras deixa a desejar cada vez mais pelos professores. Geralmente, na condição de professor que ensina gramática, muitas vezes nem percebe que em sua fala ocorre a variação linguística. Uma vez que o professor conseguir observar que há variação linguística na sua fala e na fala dos alunos deve reconhecer a heterogeneidade na sala de aula, daí a conscientização da língua padrão e trabalhar diferentes estilos de linguagens e variedades dando a oportunidade de interação em sala de aula, de modo que todo possa utilizar-se de uma linguagem espontânea.

Usando a norma padrão como adição de conhecimento e necessária para determinados contextos comunicativos. Uma das preocupações da Sociolinguística é que haja o reconhecimento da variedade linguística e a partir desse pressuposto haja uma modificação na visão de “certo” ou

“errado” em relação ao uso das variantes não padrão. A escola cultiva a língua pela tradição gramatical (norma padrão) e excluem as demais formas de falar considerando-as como “formas incorretas”, “erros”, “desvios”.

Na acepção sociolinguística, o importante é que o falante tenha competência comunicativa, que ele consiga utilizar de modo adequado seu diferente modo de falar para se comunicar diversos contextos sociais em que se encontra. Logo, não existe o certo ou errado, mas o uso adequado e inadequado dos traços linguísticos diferentes dos falantes para atender a necessidade linguística de se comunicar. As classificações sociais e culturais de “certo” ou “errado” são resultantes de visões de mundo, de juízos de valor, de crenças culturais, de ideologias e por isso estão sujeitas a mudar com o tempo. Nesse sentido diz ser que o “erro” é uma invenção dos seres humanos.

De acordo com alguns embasamentos teóricos, o português falado no Brasil é bem diversificado, não sendo possível afirmar que a língua portuguesa falada pelas camadas sociais populares seja inferior a norma-padrão. Isso pode gerar até mesmo certo preconceito. Cada indivíduo tem a sua identidade, sua variedade no modo de falar e não se distancia das prescrições gramaticais. Ocorre que a língua ensinada nas escolas segue as prescrições das gramáticas normativas como sendo a ideal (correta) de modo a ser utilizada pelos alunos e igualmente por qualquer pessoa. Não reconhecendo que o português falado no Brasil apresenta um alto grau de diversidade gera um complexo de inferioridade entre os falantes da língua.

Sendo assim, há um equívoco na postura ideológica que se baseia na cultura de que a língua escrita (formal) torna um indivíduo como “melhor ou pior” falante da língua. Esses juízos de valor são motivados pelas regras linguísticas e prestigiadas pela sociedade, excluindo algumas variantes, privilegiando a classe social de maior prestígio e estigmatizando as camadas sociais mais populares. A norma padrão não deve ser motivo de exclusão e nem de ridicularização.

É necessário compreender que a variação ocorre em todos os níveis da língua, tanto no contexto social conforme abordagens sociolinguísticas e também na forma estrutural de acordo com os estudos estruturalistas. Labov (2010), desses pontos de vistas, estuda a estrutura e a evolução da linguagem no seio do contexto social formado pela comunidade linguística e os assuntos relacionados a esses estudos provêm da linguística geral: fonético-fonológico; morfológica; sintática; semântica; lexical; e estilístico-

pragmática. No aspecto fonético-fonológico, temos a questão da pronúncia (/r/ da palavra “porta”). Enquanto a variação morfológica denota-se as formas que exibem sufixos (“pegajoso/peguento”).

Em relação as frases, o sentido geral é o mesmo, mas os elementos estão organizados de maneiras diferentes, por exemplo (Uma história que ninguém prevê o final/Uma história cujo final ninguém prevê.), temos aí a variação sintática. Já a variação semântica depende da origem do falante, vejamos: a palavra “vexame” pode significar “vergonha”. A variação lexical se refere às mesmas coisas, num único sentido, como: “mijo, xixi, urina”.

A variação estilística pragmática refere-se aos enunciados, corresponde-se a situações diferentes de interação social, marcadas pelo grau maior ou menor da formalidade do ambiente entre os interlocutores, e podem inclusive ser pronunciados pelo mesmo indivíduo em situações de interação diferentes, assim temos os enunciados: Querem se sentar por favor/Vamo sentano aí, galera. Nesse contexto a linguística geral não se distingue da Sociolinguista, que leva em conta todos os aspectos sociais da língua.

Um fato bastante pertinente é compreender a relação de Labov com Meillet no contexto da Linguística. Explica Marra e Milani (2012) que, enquanto Saussure desenvolvia seus estudos e pesquisas em Paris, Antoine Meillet foi seu aluno mais participativo, chegando a ser seu substituto na École Pratique des Hautes Études, momento em que Labov retornava para Genebra. A relação desses dois linguistas foi o diferencial para alavancar os estudos da linguagem como fato social, o que depõe dizer que coube o mérito a Meillet, como o primeiro linguista a publicar um texto caracterizando a língua(gem) como um fato social. Essa retomada dos estudos de Labov e Meillet tornaram importante no sentido de compreender o estudo que ora realizamos acerca da linguagem e os contornos do fato social vivenciado pelo compositor.

### ***3.1. Aspectos relacionados a Adoniran Barbosa e análise das variações***

Adoniran Barbosa (1910–1982), sétimo filho de imigrantes italianos, fixou residência em Valinhos-SP e foi batizado como João Rubinato. Seu pseudônimo foi criado unindo o prenome de um amigo com o

sobrenome do sambista Luiz Barbosa pois achava que seu nome de batismo não era bom o bastante para um cantor de rádio (Cf. BRAGATTO, 2018).

Filho de Fernando e Ema Rubinato, imigrantes italianos que fixaram residência em região de Jundiaí, interior de São Paulo, em 1885, para trabalhar em Valinhos. Entre idas e vindas a família mudou-se para São Paulo em 1934, onde Adoniran Barbosa desenvolveu atividades em diversas profissões: varredor, carregador, entregador de marmita, vendedor de tecidos entre tantas outras ocupações que seu pai e sua irmã arranjavam para ele, porém, não parava em nenhum (Cf. BRAGATTO, 2018), e entre participações em diversos programas de rádio, o que lhe rendeu quatro premiações com o troféu Roquete Pinto, cinema, televisão e a música sendo premiado inúmeras vezes em diferentes contextos.

O destaque para esse cantor deve-se ao fato de ressaltar que a “arte esteve sempre ligada ao Adoniran, ou vice-versa, mas foi como cantor e compositor que se consagrou quase ao final da vida ao retratar em suas composições a cidade e o cotidiano da comunidade a que pertencia” (JOGAS; GOMES, 2003, p. 23). Algumas canções tornaram-se marcas na vida desse cantor como “Saudosa Maloca”, primeiro sucesso como compositor, “Trem das onze” (1964), que aborda temática ligada ao cotidiano das camadas mais pobres da população urbana, “Samba do Arnesto” (1953), “Abrigo de vagabundo” (1959). Utiliza em suas composições um vocabulário próprio da maneira do caipira falar, dos moradores de origem italiana de alguns bairros paulistanos, como Barra Funda e Brás, conforme retratada na música “Tiro ao Álvaro”, gravada por Elis Regina em 1980.

Embora sem diplomas acadêmicos foi diplomado Professor Emérito pelo Instituto de Música de São Paulo e, ainda, eleito Jornalista Honorário em 1976. Suas composições continuam fazendo sucesso, algumas músicas sendo regradas e a memória de Adoniran sempre é lembrada em *shows* e musicais que o destacam como um marco da MPB em São Paulo. O *corpus* do nosso estudo trata da música “Samba do Arnesto”, de Adoniran Barbosa, por trazer diversificação de falares do povo paulistano de um determinado espaço de tempo.

### 3.2. SAMBA DO ARNESTO (1953)

O Arnesto nos convidô pr'um samba, ele mora no Brás Nóis fumos não encontremo ninguém Nóis vortemos com uma baita de uma reiva Da outra vez nós num vai mais Nóis não semos tatu! O Arnesto nos convidou Prum' samba, ele mora no Brás Nós fumos, não encontremos ninguém Nós vortemos com uma baita duma reiva Da outra vez, nós num vai mais	No outro dia encontremo com o Arnesto Que pediu desculpas, mas nós não aceite- mos Isso não se faz, Arnesto, nós não se im- porta Mas você devia ter pohnado um recado na porta  Um recado ansim ói: “Ói, turma, num deu pra esperá Aduvido que isso, num faz mar, num tem importância, Assinado em cruz porque não sei escrever”
--	---

Fonte: “Samba do Arnesto” – Adoniran Barbosa – vagalume. Capturado em <https://www.vagalume.com.br/adoniran-barbosa>. Acesso em: em maio de 2022.

O texto apresentado (música) trata da variação linguística um fenômeno estudado pela sociolinguística que atua no limiar entre língua e sociedade, buscando a heterogeneidade encontrada nos diversos falares. Adoniran retrata por meio de sua música a variação linguística uma forma de falar utilizada por brasileiros que pertenceram a uma sociedade da periferia de São Paulo.

Alguns termos atestam para a criatividade de expressões e termos utilizados por grupos específicos, que no exemplo são pessoas que moram no bairro do Brás (São Paulo). A expressão “baita” (quarto verso), por exemplo, trata de um termo coloquial e segundo o dicionário Michaelis (on-line), “coloquial” constitui a “variante da linguagem oral afeita às situações de trato diário, em que se exige pouca (ou se dispensa) formalidade”.

Os verbos “convido, fumos, encontremo, vortemos, semos, aceite-mos” são variações morfológicas e sintáticas. “Vortemo/voltamos”, trata de uma variação fonológica chamada de rotacismo (troca do L pelo R), assim como pode ocorrer outras transformações fonéticas como: Aférese: acume > agume > gume. A expressão aférese e uma variação linguística quando há queda de um fonema no início da palavra. Os termos “espera/esperar” “pagá/pagar”, em situação semelhante trata de outra variação fonética e morfológica com a retirada do “r” final do verbo.

As variações ocorrem ainda por metaplasmos como aparece no exemplo na música em exame: “reiva/raiva”, “semo/somos”, “aceite-mos/aceitamos” trata de uma variação por metaplasmo por assimilação.

Ou seja, quando ocorre um fonema em contato com outro sofre mudança por ter articulações parecidas ou comuns.

Já o termo “ponhado/posto” trata de uma assimilação por epêntese. O “Ói, /olha” outra assimilação chamada de síncope, despalatização, assimilação. Síncope consiste na queda de fonema no interior da palavra, muito frequente no uso popular, por isso metaplasmo. E nessa linha dos metaplasmos encontramos ainda “pra/ para” (síncope), “aduvido/duvido” – prótese.

Nas músicas de Adoniran Barbosa encontramos o uso de palavras do linguajar popular, expressões do povo, como o povo expressa e não como dita as gramáticas normativas. A música retrata um povo de diferentes sotaques, de migrantes que se uniram em São Paulo, formando uma comunidade, justificando assim, a vivência do cantor no contexto dessa comunidade e transparece em suas composições. Importante ressaltar que Adoniran Barbosa se utiliza de recursos poéticos ao compor suas músicas, usa termos coloquiais, expressões em desuso e transportou toda essa invenção para a modalidade escrita constituindo a variação linguística presente na modalidade oral.

#### **4. Considerações finais**

Uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por indivíduos que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meios de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras. Toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar. A essas diferentes maneiras de falar, a sociolinguística reserva o nome de Variedades Linguísticas. O conjunto de variedades linguísticas utilizado por uma comunidade é chamado de repertório verbal.

Enquanto variedade linguística as músicas de Adoniran Barbosa muito bem representam a reunião de migrantes de São Paulo, de um determinado espaço de tempo, embora nos dias de hoje, em 2022, São Paulo continua abrigando migrantes (venezuelanos, paraguaios, africanos) em busca de melhores condições de vida, trazendo sotaques dos mais diferentes modos.

A música “Samba do Arnesto” (1953) constituiu uma amostra dos estudos de variação linguística, de uma comunidade de fala entre os anos 1930 e 1980 período que consideramos como legítima representação

cultural, pois a trajetória de Adoniran Barbosa se confunde com a história de São Paulo, dada as características de suas músicas e a forma de representar o povo paulista por meio das expressões utilizadas.

Os indivíduos não falam de maneira uniforme, tanto que os diferentes falares foram representados na amostra analisada, assim língua e sociedade estiveram presentes revelando a diversidade linguística nas diferentes maneiras como os indivíduos falam e se relacionam determinando assim a importância das variedades linguísticas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

\_\_\_\_\_. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84

\_\_\_\_\_. Norma linguística, hibridismo & tradução. *Traduzires*, v. 1, n. 1, p. 9-32. 2012.

\_\_\_\_\_. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 38. ed. São Paulo: Loyola, 2005. [52. ed., 2009].

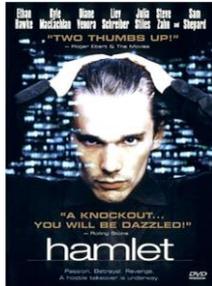
BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: \_\_\_\_\_. *Problemas de Linguística Geral II*. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1989.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Do campo para a cidade – um estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola, 2011.

\_\_\_\_\_. *Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

**A POLÍTICA DESDE O RENASCIMENTO: POSIÇÕES DE CLAUDIUS, POR SHAKESPEARE NA PEÇA “HAMLET” (2000)**

Adelson Oliveira (UNEB)  
[adelsonoliveiramendes@gmail.com](mailto:adelsonoliveiramendes@gmail.com)



*HAMLET*. Direção e produção de Michael Almereyda. Estados Unidos, Miramax, 2000. DVD

<https://www.amazon.de/Hamlet-DVD-Region-NTSC-US/dp/B00004Z4RP>

Descrever o retrocesso e a evolução social dos séculos XV e XVI, foi a preposição de William Shakespeare, na peça “Hamlet” (2000). Shakespeare efetuou a escrita de tal peça centralizada, também, no âmbito político. Shakespeare escreveu a sua experiência adquirida no reinado de Elizabeth I, ou seja, os Tudors<sup>33</sup> (termo aplicado à família de Elizabeth I) comandaram a Inglaterra de 1509 (Henry VIII) até 1603 (Elizabeth I). Com toda a sua experiência originária dos governos Tudor, – convivência de Shakespeare com a rainha Elizabeth I de 1588 até 1598 em Essex – Shakespeare escreveu a peça “Hamlet”, entre os anos 1599 e 1601, segundo Harold Bloom (1995), ainda em Essex.

A peça trágica aqui abordada foi a 23ª peça escrita por Shakespeare. Aos 37 anos, o bardo escreveu tal peça com vários *corpora* extremamente relevante, mas, o *corpus* dessa resenha é focado na personagem Claudius. Levando, portanto, a crítica literária shakespeariana em consideração para as interpretações dessa personagem escrita pelo cânone ocidental. A busca da literatura para incrementar a personagem Claudius nos âmbitos políticos e literários, é e será considerada sempre um feito não incontestável.

Considerando a originalidade dos líderes políticos reais da Inglaterra desde a Era Medieval até o Renascimento, ocorreram nuances entre

---

<sup>33</sup> Há uma crença política de que Henry VII, pai de Henry VIII, deu início ao governo real da família Tudor, portanto, de 1485 até 1509.

esses líderes e são bem descritas, pelo bardo – ideias que também devem ter incentivado Almereyda (2000) a realizar sua adaptação fílmica da peça. Houve a presença arrogante e não social da personagem Claudius, pois efetuou assassinato contra o próprio irmão para conquistar o poder real, mas, tal feitoria da personagem Claudius pode ser também considerado devido – como escrito primordialmente na peça por Shakespeare – o seu novo relacionamento com a rainha Gertrude, sua cunhada temporária.

Nos seus planos diferentes para comandar o reino dinamarquês, cometeu fratricídio como supracitado, ao rei Hamlet. Cláudius causou evoluções enquanto a prática do governo, ao contrário do ex-rei Hamlet, Claudius não abandonou seu trono para realizações externas, para esses cumprimentos, nomeou súditos. Procurou resolver apenas sua relação com o sobrinho: príncipe Hamlet.

Shakespeare destacou a relevância do cristianismo, protestantismo e anglicismo com a personagem Claudius, como o destacado no Ato I/Cena I – quando o fantasma do rei Hamlet aparece ao príncipe Hamlet para as apresentações das feitorias do seu assassinato e o culpado por tal feito – e no Ato III/Cena III – Claudius ajoelhou, rogando perdões aos céus devido ao seu ato de fratricídio. Claudius enfrentou um fortíssimo obstáculo na prática do seu poder: o príncipe Hamlet, que no Ato V/Cenas I, II, Shakespeare escreve o resultado da imparcialidade causada entre ambos.

Claudius, portanto, realizou atribuição de cargos aos súditos, como perceptível no Ato I/Cena II, Ato II/Cena II, Ato III/Cena I, Ato IV/Cena III e Ato IV/Cena VII, em pleno Renascimento. Atribuições como: envio de embaixadores para negociações externas, como na Noruega, e a possível expressão representativa de Shakespeare da Invasão Francesa e da Guerra das Rosas, com a Inglaterra da peça. Envio de Ophelia para diálogo com o sobrinho do Rei e implementação de Laertes nas feitorias vingativas do então soberano *real*. Imersão de Guildenstern e Rosencrantz nas funções com a Inglaterra. Os acontecimentos ocorridos no reinado de Claudius, foram, possivelmente, também para expressar o governo Absolutista da rainha Elizabeth I. Esse governo de Elizabeth I marcou os governos Tudors como a Era Elisabetana, portanto, as práticas governamentais da personagem Claudius foi a expressão de Shakespeare do ocorrido entre os governos Tudors, principalmente entre Maria I e Elizabeth I.

Os motivos da realeza da personagem Claudius de Shakespeare, coadunaram com a realidade do bardo, ou seja, no governo de Henry VIII – antes do nascimento do bardo, mas a cultura dos Tudors prevaleceu todo

o território inglês entre os séculos XIV, XV e XVI – ocorreu a traição com sua esposa: Catarina de Aragão com a ex-dama de honra da França: Ana Bolena. Com esse casamento, nasceu Elizabeth I, tornando o governo de Maria I inválido. Posteriormente, Elizabeth I assume o governo da Inglaterra em 1558. Esses acontecimentos, incentivou o centro do cânone, além de sua carreira com as escritas de peças teatrais, a mudar-se para Essex em 1588 até 1598, e, segundo a crítica literária shakespeariana, ambos se relacionaram amigavelmente.

A personagem Claudius representou a possível evolução da era renascentista sobre a era Medieval. A personagem Claudius representou a era renascentista e a personagem rei Hamlet, o medievalismo. As práticas da personagem Claudius representaram, possivelmente, as necessidades da nova cultura política renascentista: nomeação de súditos, como supracitado; elaboração de diversão noturna; prática teatral e etc. O cânone ocidental trabalhou nessa personagem, as possíveis realizações políticas ocorridas entre os governos desde Henry IV, na Inglaterra.

A personagem Claudius atuou de forma antagonista a cultura Medieval, em pleno Renascimento como supracitado e, nas culturas renascentistas, a personagem Claudius não atuou com a inteligência que corporificou o mal. A personagem Claudius raramente obtém do leitor a atenção que merece, sua inteligência não é perceptível e, portanto, como rei, é cortes e nunca indigno do trono. Demonstrou seu intelecto superior a do rei Hamlet e demonstrou, também, em seus atos na peça, que seus planos são seus desígnios e produtos da vontade.

Shakespeare adotou na escrita da peça “Hamlet” (2000), a punição através do bem comum. Através da possível intenção do bardo, a cultura medievalista em pleno renascimento ainda não tinha totalmente ultrapassada, um exemplo disso foi o fratricídio do rei Hamlet por Claudius. Tal feito não podia ser de domínio de todos, pois a punição política oriunda da população, ainda não era presente em pleno Renascimento e o príncipe Hamlet atuava contra tal falta de domínio na Dinamarca.

A política expressada pela personagem Claudius, realizou proximidade com proposições de escritores externos à Inglaterra e findou o seu clássico. Shakespeare, possivelmente, efetuou leituras desses escritores e buscou representar tais nuances em sua peça. Existem várias interpretações da personagem Claudius na peça, de Shakespeare e através da leitura, o leitor será direcionado à sua interpretação que envolverá todas as

personagens e, esse leitor, terá a sua possível interpretação voltada a personagem Claudius.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

BLOOM, H. *O cânone ocidental*. Trad. de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

BINDOFF, Stanley Thomas. *Tudor England*. Victoria/Australia: Penguin Books, 1950.

**BOTELHO, J. M. ORALIDADE E ESCRITA  
SOB PERSPECTIVA DO LETRAMENTO**

*Júlio Cesar Alves Ribeiro* (FFP-UERJ)  
[julio.ribeiro@ensinoelite.com.br](mailto:julio.ribeiro@ensinoelite.com.br)



BOTELHO, José Mario. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Jundiaí: Paco, 2012. 189pp.

<https://www.amazon.com.br/Oralidade-Escrita-Sob-Perspectiva-Letramento/dp/8581480713>.

No livro *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*, o professor José Mario Botelho apresenta um estudo comprobatório sobre as influências mútuas entre a oralidade e a escrita, no qual se enfatiza que entre essas duas modalidades da língua há mais semelhanças do que diferenças.

A partir da leitura da referida obra, constata-se que, durante o processo de letramento, a fala, a comunicação oral, influencia demais o aprendizado da escrita, deixando marcas nessa nova forma de comunicação. Mais tarde, principalmente via escolarização, apresenta alto grau de semelhança com a escrita, uma vez que o aprendiz assimila muitos aspectos da linguagem formal, em virtude do aprendizado escolástico e das muitas leituras de textos escritos. Tal situação se pode observar na seguinte asserção:

Como vimos no capítulo anterior, é a escrita que, inicialmente, recebe influência da oralidade (O aluno, nesta fase, tenta representar a fala em seus escritos e, mais tarde, ao descobrir as características particulares de cada modalidade, reivindica reformas, por achar que se devia escrever como se fala.). Essa Escrita, constitui um tipo de “simulação” da fala, uma vez que o usuário pouco letrado, desprezando as características e normas que particularizam a escrita, principalmente porque não tem o conhecimento delas, submete-a às características e normas da fala. (BOTELHO, 2012, p. 63)

ou como sintetiza o autor no seguinte trecho:

Como se pode perceber essas influências constituem um ciclo: a fala, anterior ao letramento, exerce influências sobre a escrita, dando início ao que vimos chamando de isomorfia parcial; a fala, posterior ao letramento, sofre

influência da escrita, o que faz o falante executá-la conforme o que sabe da escrita. (BOTELHO, 2018, p. 654)

Nesse sentido, desconstrói-se a ideia de que a conversação e uma dissertação formal, que são protótipos de cada uma das duas modalidades da língua e, por conseguinte, contém cada uma as suas particularidades, não podem ser semelhantes. Podem, pois pertencem ao mesmo sistema linguístico, e, embora sejam distintas em virtude de suas particularidades, cujas diferenças diminuem de modo significativo ao passo que o aprendiz se insira no mundo letrado, apresentam mais semelhanças do que diferenças. Logo, num estágio avançado do ciclo de simulações contínuas, em que, segundo Botelho, “se estabelece uma oralidade de alto grau de letramento, que se pode denominar oralidade culta” (2018, p. 653), aquelas duas modalidades da língua apresentam-se semelhantes.

Em *Oralidade e escrita sob perspectiva do letramento*, o autor assevera:

A partir desse momento, viabiliza-se um terceiro, em que se cria um ciclo de influências mútuas, constantes e de difícil descrição, pois o grau de letramento é tão acentuado que já não é possível determinar a referência, a não ser de ordem processual, em que o meio de produção e a concepção de produção de que tratou Marcuschi. (p. 70)

Na introdução, Botelho destaca que tanto os estudiosos da língua (como os pesquisadores), quanto os falantes comuns percebem as inegáveis diferenças entre a oralidade e a escrita. No entanto, muitos dos usuários da língua não fazem ideia, por falta de dispositivos capazes de formular hipóteses, das causas das semelhanças entre elas (Cf. p. 11). Assim, observa-se a razão pela qual os estudos linguísticos, ao tratarem da oralidade e da escrita, sempre deram enfoque às diferenças existentes entre essas duas modalidades, o que não se verifica nessa obra. Por isso, o autor informa: “Nesta obra, nenhuma das duas modalidades será priorizada, uma vez que não constitui o objetivo do estudo determinar a relevância de uma em relação à outra; o interesse principal é constatar a semelhança entre elas, e como tal semelhança se efetiva” (p. 13).

Logo no primeiro capítulo do livro “PRINCÍPIOS TEÓRICOS: Conceitos básicos”, Botelho traz à luz o conceito de letramento a fim de elucidar a relação existente entre tal prática e o fenômeno do contínuo oralidade e escrita. O autor expõe uma série de definições da palavra “letramento”; mas adota, para constituir o eixo, no qual se ampara a análise, uma versão do termo inglês “*literacy*” (Cf. SOARES, 2001), que significa “capacidade de ler e escrever; a condição de ser capaz de ler e escrever; estado

ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (p. 19). Assim, infere-se que o conhecimento e o subsequente desenvolvimento da escrita culminam em resultados significativos para todos os membros de um grupo social, os quais se beneficiarão com a ampliação do repertório sociocultural e linguístico.

Depois, trata da Oralidade e da Escrita como práticas sociais (Cf. p. 21-34). Nessa direção, mostra que a língua, falada ou representada graficamente, constitui o reflexo da organização da sociedade, uma vez que estabelece relação com as representações e formações sociais (Cf. p. 21). Nessa perspectiva, a língua é um conjunto de atividades humanas, portanto integra a cultura e se molda nela, segundo Duranti (1997 *apud* Marcuschi, 2001, p. 35), que é citado por Botelho (p. 21). Nesse diapasão, a Oralidade e a Escrita também são observadas em seu funcionamento na sociedade, em seus objetivos específicos. A partir desse momento, fala-se em contexto e, conseqüentemente, em gêneros discursivos, instrumentos, os quais materializam a variedade linguística de acordo com os seus propósitos em dada situação comunicativa (Cf. p. 25).

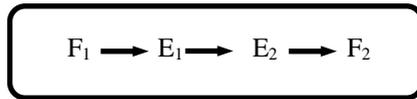
Ainda nesse primeiro capítulo, no item 4 “Oralidade e escrita na sociedade”, Botelho faz uma extensa digressão acerca das dicotomias tradicionais, que, durante muito tempo, desenharam e enfatizaram as diferenças entre oralidade e escrita (p. 25-34). O autor apresenta, à semelhança do que fez Marcuschi (2001), descreve e reflete sobre as perspectivas, que tomaram como escopo tais dicotomias: As mais conhecidas, a Visão Culturalista, a Variacionista e a Sociointeracionista – da qual o próprio Marcuschi era adepto. No item 5, desse primeiro capítulo, “O contínuo tipológico”, descreve e reflete sobre o *continuum* tipológico (primeiramente apresentado por Biber (1988), e, mais tarde, por Marcuschi (2001) na literatura brasileira); ratifica, no item 6 “O caráter isomórfico das linguagens”, o isomorfismo entre as linguagens oral e escrita em se tratando de gêneros discursivos que pertencem à mesma instância tipológica. Para exemplificar esse processo, o autor cita uma conversa (protótipo da oralidade) e uma carta familiar; um artigo acadêmico (protótipo da escrita) e uma conferência (p. 48), que devem ser analisados num contínuo tipológico. Esses pares de gêneros discursivos evidenciam a maior incidência de semelhanças linguísticas uma vez que habitam uma atmosfera comunicativa cuja variedade linguística é a mesma. Por conseguinte, fica patente que a Escrita e a Fala estão em um contínuo tipológico.

Não é difícil perceber que, embora a linguagem escrita tenha características particulares, o que a distingue da linguagem oral, há muita

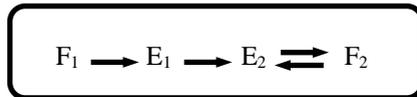
semelhança entre elas. As diferenças entre tais modalidades da língua, contudo, não se dão numa relação dicotômica de dois polos que se opõem; o contínuo tipológico entre essas práticas sociais é uma realidade. (p. 48)

Ainda nesse item 6, Botelho apresenta e discute a proposta de Kato (1987), que sugere o seguinte esquema (p. 49):

Figura 5. Direção de simulações entre fala e escrita (Cf. KATO, *op. cit.*, p. 11)



Porém, Botelho, depois de digressionar acerca desse esquema de Kato (1987) e concebendo o estágio de simulações contínuas, propõe o seguinte esquema:



É no último estágio, o qual paulatinamente se estabelece à medida que o letramento se desenvolve com a escolarização (ou leitura assídua), que se dão as influências mútuas entre oralidade e escrita, como Botelho representou acima com as setas em sentidos contrários. O autor justifica assim:

O fato de o falante aculturado ou de um certo grau de letramento (agora, como conjunto de práticas sociais) apresentar uma fala de bom nível, que se assemelha à escrita, por apresentar como característica principal a obediência às normas gramaticais e, conseqüentemente, a correção gramatical, não quer dizer que inexoravelmente tenha perdido a sua espontaneidade do falar. Logo, não ocorre exatamente uma fala-padrão, mas uma fala que se assemelha à escrita naturalmente; e como a escrita se caracteriza por apresentar-se de acordo com as normas de uso padrão, a fala que a simula introyeta naturalmente tais normas e aparenta ser padrão como a escrita. (p. 51)

No capítulo 2 “INFLUÊNCIAS MÚTUAS DE UMA MODALIDADE SOBRE A OUTRA”, a obra mostra as influências mútuas da modalidade oral sobre a escrita e vice-versa (Cf. p. 55-70).

Em “1. Influências da linguagem oral sobre a prática da escrita”, desse segundo capítulo, o autor remete aos primeiros momentos do desenvolvimento da escrita, período da vida em que a fala pauta inexoravelmente a prática da escrita, pois o aprendiz ainda não tem consciência da sua função social e da importância das práticas discursivas sociais, entendendo que escrever é apenas representar a linguagem oral. Dessa forma, as particularidades e normas da produção escrita são suplantadas pelas particularidades e normas da fala (Cf. p. 55-63). Nesse item, apresentam-se e são discutidas as seguintes marcas da oralidade nos textos escritos de aprendizes – informantes do autor em sua pesquisa de campo: 1.1. Questão da referência; 1.2. Repetições; 1.3. Marcadores discursivos; 1.4. Justaposição de enunciados, sem qualquer marca de conexão explícita; 1.5. Discurso citado; 1.6. Segmentação gráfica; e 1.7. Grafia correspondente à palavra ou sequência de palavras e autocorreção. Em cada subitem, o autor ilustra com exemplos e comenta sobre eles (Cf. p. 55-63).

Depois, nesse segundo capítulo, passa para o item “2. Influências da linguagem escrita sobre a prática da oralidade”. Nesse segmento do livro, descreve-se também como a linguagem escrita influencia a prática da oralidade, que constitui o ponto importante e inusitado da pesquisa empreendida na obra (Cf. p. 63-8). Percebe-se que, ao adquirir um considerável conhecimento a respeito das diferenças da oralidade e da escrita, o aluno, com o intuito de adentrar o universo letrado, condição que pode levá-lo à ascensão social, procura adaptar-se a uma escrita convencionalizada, socializada, que se difere da utilizada até então. A partir desse momento, a fala procura reproduzir a escrita, como demonstra o autor, que assinala as seguintes marcas da escrita nos textos orais de seus informantes: Uso de conectivos subordinativos e coordenativos, na elaboração de frases com certa complexidade estrutural; 2.2. Uso de pronome relativo; 2.3. Períodos mais longos, limitados pelo pensamento lógico; 2.4. Estruturas com verbo na voz passiva; 2.5. Nominalizações; e 2.6. Uso de elipse de termos. Também nesse item, ilustram-se muitos exemplos com comentários (Cf. p. 63-8).

Passe, então, ao item “3. Ciclo de simulações contínuas”. Nesse item, o autor volta a apresentar o esquema, porém com as devidas explicações de como se dá esse estágio de influências mútuas (p. 68-70).

E2 ⇌ F2

Para o autor, a Fala, que simula a Escrita, é produto do pós-letramento e afirma que “certamente, não se trata de um fenômeno unidirecional de influência que parte da escrita e incide sobre a oralidade” (p. 68). Nessa circunstância, a formalidade exigida pela produção escrita, nos gêneros discursivos que circulam na ambiência linguística “mais bem elaborada”, afeta a oralidade do sujeito imerso no universo do letramento.

Nesse caso, as produções escritas do aluno apresentam pouca ou nenhuma diferença da língua falada. A escolaridade produz um efeito de autocorreção, monitoramento ainda que, muitas vezes, o sujeito se encontre numa situação comunicativa coloquial. Esse aspecto linguístico é verificável no emprego dos conectivos, dos pronomes relativos e dos itens lexicais, como demonstrou o autor.

Botelho, quando aprofunda, ainda no capítulo II, a discussão a respeito de ciclo de simulações contínuas, concebe que o usuário com elevado grau de letramento consegue simular, na fala, a escrita (Cf. p. 68). Neste estágio, “torna-se difícil precisar se as marcas da escrita encontradas nas produções orais representam apenas as influências da escrita sobre a prática da oralidade ou se são fruto de influências mútuas que se processam inconscientemente no indivíduo letrado” (p. 68).

No item “1. A Linguagem Oral e a Linguagem Escrita, segundo Chafe”, do capítulo 3 “A NATUREZA DA LINGUAGEM ORAL E DA LINGUAGEM ESCRITA”, amparado em Chafe (1987), o autor descreve a natureza da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita, sem considerá-las como práticas sociais, mas tão simplesmente como modalidades da língua, mostrando as suas respectivas particularidades a partir dos “estudos de Chafe (1987), que melhor estabeleceu as diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita, apresentando uma proposta de análise, a partir da qual foi possível se estabelecer uma comparação” (p. 71-3).

Botelho cita e explicita certos estudos de Chafe (1982; 1985; 1986), em que o autor “procurou identificar mais precisamente as diferenças a serem encontradas nos dois tipos de linguagem usados por falantes e escritores, para em seguida tentar explicar as causas fundamentais de tais diferenças” (p. 71). Certamente, Chafe constatou a tal diferença, uma vez que a sua comparação se deu entre a “conversação” e a “escrita acadêmica”, que se opõem, pois se situam nos dois extremos da fala e da escrita e, no *continuum* tipológico, constituem os respectivos protótipos da fala e da escrita (Cf. “5. Contínuo tipológico”, p. 35-47). Para isso, segundo Botelho, “Chafe 1987) analisou quatro tipos de produções discursivas

coletados para um projeto de estudos: conversação e conferência (produções discursivas da oralidade), e carta e artigo acadêmico (produções discursivas da escrita)”. Constatou que tais produções discursivas são diferentes e que “algumas diferenças pareciam ser causadas pelo fato de terem sido os textos escritos ou falados” (p. 72), já que alguns fatores adicionais de uso da linguagem se referem mesmo à distinção escrito–falado (Cf. 72). Para a descrição desse estudo, Chafe “lança mão dos seguintes parâmetros: variedade de vocabulário, nível de vocabulário, construção de orações, construções de frases e envolvimento e distanciamento” (p. 73).

No parâmetro “variedade de vocabulário”, visto que não existe uma perfeita simetria entre o pensamento e a linguagem, faz-se mister um amplo conhecimento linguístico para usar apropriadamente as palavras na tradução do pensamento. Esse saber linguístico inclui um considerável repertório necessário de opções lexicais, que será mobilizado no momento propício para o usuário exprimir-se linguisticamente (Cf. 74).

Sem sombra de dúvida, a escolha do referido repertório se dá de modo diverso na fala e na escrita. A fala se concretiza no ar, é mais rápida e fluente enquanto a escrita é mais lenta, elaborada. O tempo de escolha dos itens na produção da fala é mais dinâmico, menor do que na escrita. O tempo de planejamento é confundido com o tempo de execução, pois os itens são escolhidos e imediatamente proferidos. Diferentemente da escrita, em que se pode substituir uma palavra ou expressão previamente dita, na fala, ao ocorrer uma insatisfação com o item já expresso, o usuário só pode retificar a expressão (Cf. 74-5).

Para isso, o controle daquilo que é expresso é muito mais garantido na escrita. Na fala, os usuários contam com um número menor de palavras para operarem. Diante disso, a linguagem oral apresenta um vocabulário mais restrito em variedades (Cf. 75).

No parâmetro “nível vocabular”, Botelho informa que Chafe “assume que falantes e escritores não fazem a seleção de itens lexicais de um mesmo estoque” (p. 75) e que “línguas com uma longa tradição escrita desenvolveram vocabulários parcialmente diferentes para a escrita e para a fala. Portanto, o repertório da linguagem falada não é só menor, é também parcialmente diferente do da linguagem escrita” (p. 75). Porém, Botelho parece entender que tanto escritores quanto falantes lançam mão de itens lexicais do mesmo estoque. Por isso, palavras e expressões inerentes a cada repertório existem um sem-número e aparecem normalmente em ambos os repertórios (Cf. p. 75-6). Segundo Botelho, “tal fato confirma

que, apesar de os vocabulários de cada modalidade serem característicos, itens lexicais mais ou menos formais ou coloquiais podem ser utilizados pelo falante e pelo escritor quando lhes forem convenientes” (p. 76).

No que tange à “construção das orações”, a obra, com base em Chafe (1980), expõe que mais importante que o conjunto das palavras e das expressões é o modo como se dá essa combinação (Cf. p. 76). Aqui a oração gramatical é definida como “unidade de entonação”, chamada anteriormente de “unidades de ideias”. A mencionada unidade de entonação tem as seguintes propriedades: a) é proferida com um simples e coerente contorno entonacional; b) é seguida de pausa; e c) é apropriada para ser uma frase simples. É caracterizada por ser uma oração (estruturada em verbo e complemento), no entanto pode aparecer como um fragmento de um “todo frasal” (Cf. 76).

Nesse sentido, Chafe traz a especulação de que tal unidade de entonação expressa aquilo que reside “na memória de curto prazo” do sujeito falante ou “focos de consciência” no momento da produção. Por suas limitações, a capacidade do falante em se manter atento às expressões extensas, a unidade de entonação da fala se constrói de mais ou menos seis palavras (Cf. p. 77).

Na construção de frase, verifica-se que “a função da frase na linguagem oral é problemática, mas os falantes parecem produzir uma entonação final de frase quando julgam que chegaram ao fim de uma sequência coerente. O que produz essa coerência pode variar de um momento para o outro” (p. 77). Daí, serem as frases escritas, para Chafe, mais bem planejadas do que as orais, pois os escritores dispõem de mais tempos para aperfeiçoarem unidades mais complexas (Cf. 78). Botelho informa que “unidades de entonação são as unidades naturais da fala, seu conteúdo e sua estrutura dependem da capacidade da memória de curto prazo, enquanto frases são as unidades principais da escrita, porque os escritores têm tempo para aperfeiçoar as complexas, porém coerentes estruturas frasais, as quais os falantes são obrigados a fazer rapidamente (p. 78).

Quanto ao último parâmetro comentado “Envolvimento e Distanciamento”, Botelho observa que, segundo Chafe, na linguagem falada há um envolvimento do falante com sua audiência, consigo mesmo e com a realidade concreta do que está sendo falado. A linguagem escrita carece de qualquer desses aspectos e pode mostrar indicações de distanciamento do escritor com sua audiência, consigo mesmo e com a realidade” (p. 79).

Em seguida, ainda nesse terceiro capítulo, passa-se ao item “2. A natureza da linguagem oral”, em que o autor apresenta a sua noção sobre a natureza da modalidade oral, tomando como referência as descrições dos renomados autores citados anteriormente, sobre as quais tece reflexões e ponderações.

Finalizando o terceiro capítulo, o autor passa para o item “3. A natureza da linguagem escrita”, com a apresentação de sua noção sobre a natureza da modalidade escrita, também tomando como referência as descrições daqueles renomados autores, a partir de reflexões e ponderações.

No capítulo IV – PARTICULARIDADES DA LÍNGUA PORTUGUESA, Botelho aponta para “as particularidades da estrutura frasal do português” – item 1 –, descrevendo aspectos relativos à organização dos termos no que diz respeito à ordem direta e indireta da oração na compreensão dos enunciados. Nessa parte do livro, o autor tem como base a descrição feita pela Linguística e pela Gramática Tradicional para discutir os fenômenos estruturais do português tanto na fala quanto na escrita, mostrando as semelhanças e as diferenças nessas duas modalidades, e principalmente para desenvolver o segundo e último item desse quarto capítulo, “O tópico na língua portuguesa”.

Ainda apresenta o capítulo 5 “METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO”, no qual se detalham: o “Pré-teste”, a “Seleção dos sujeitos”, o “Instrumento de testagem”, a “Aplicação do instrumento” e o “Material para a análise”.

Por fim, têm-se o sexto e último capítulo “ANÁLISE DOS DADOS”, em que se apresenta uma exaustiva e profunda análise do material coletado em cotejo. Ou seja, Botelho analisa e compara os textos orais e escritos dos seus alunos do Ensino Fundamental, que lhe serviram de informantes para o desenvolvimento de sua pesquisa para o seu Doutorado. Convém, observar que foram transcritos os 10 textos orais e 10 textos escritos pelos informantes, que serviram de escopo da referida pesquisa.

Para finalizar, o autor apresenta, de forma didática, uma série de considerações finais, que orientam a leitura do texto em si.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, José Mario. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Judiaí: Paco, 2012.

\_\_\_\_\_. Como e quando se inicia o processo de efetivação de uma oralidade considerada culta, sob a perspectiva do letramento. *Revista Philologus*, Ano 24, n. 72 Sup., p. 645-58, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2018.

BIBER, D. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CHAFE, Wallace. The deployment of consciousness in the production of narrative. In: \_\_\_\_ (Ed). *The pear stories: cognitive cultural and linguistic aspects of narrative production*. Norwood; Nj: Ablex, 1980.

\_\_\_\_\_; DANIELEWICZ, Jane. Properties of speaking and written language. In: HOROWITZ, Rosalind; SAMUELS, S. Jay (Eds.). *Comprehending Oral and Written Language*. New York: Academic Press, 1987. p. 83-113

KATO, Mary A. *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 2. ed. 1987.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

ONG, W. J. *The presence of word*. New Haven: Yale University Press, 1967.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.