

# REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457  
e-ISSN 2675-6846



**Rio de Janeiro – Ano 26 – n. 78  
Setembro/Dezembro – 2020**

**R454**

**Revista *Philologus* / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Ano 26, n. 78, Rio de Janeiro: CíFEFiL, set./dez. 2020. 280 p. il.**

**Quadrimestral**

**e-ISSN 2675-6846 e ISSN 1413-6457**

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

**I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**

**CDU 801 (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>Secretário:</b>	Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner
<b>Diretora Cultural</b>	Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
<b>Diretora Financeira</b>	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes
<b>Diretora de Publicações</b>	Prof. M <sup>a</sup> Aline Salucci Nunes
<b>Vice-Diretor de Publicações</b>	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Maria Lúcia Mexias Simon

### **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 Antônio Timbane (UNILAB), Alexandre Coly (UASZ-Senegal), Alícia 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), Claudio Cezar Henriques (UERJ), Cleide Emília Faye Pedrosa (ufs), Darcília 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 Nhampoca (UEM-Moçambique), Francisca Paola Soares Maia

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

(UNILA), Francisco de Assis Florêncio (UERJ), Gladis Massini-Cagliari (UNESP), Gláucia V. Silva (UMass Dartmouth-USA), Isabel Margarida Duarte (UP-Portugal), Iva Svobodová (MU-Rep. Tcheca), Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (IFF), 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), Liliane 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 Lúcia Mexias Simon (USS), 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), 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 Aline Salucci Nunes
<b>Editoração eletrônica</b>	José Mario Botelho
<b>Projeto de capa:</b>	Emmanuel Macedo Tavares

### **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

<b>Editorial.....</b>	<b>07</b>
<b>1. A contação de história como dispositivo para o desenvolvimento da linguagem oral em crianças autistas.....</b>	<b>12</b>
<i>Nilziele Alves dos Santos, Elissandro dos Santos Santana e Ana Joaquina Amaral</i>	
<b>2. A influência da oralidade sobre a escrita de redações argumentativas de alunos na última fase do Ensino Fundamental.....</b>	<b>26</b>
<i>Marcos de Jesus Santa Barbara e José Mario Botelho</i>	
<b>3. A linguagem escrita na perspectiva enunciativo-discursiva e suas implicações pedagógicas.....</b>	<b>43</b>
<i>Anderson Borges Corrêa</i>	
<b>4. A religião dos indígenas brasileiros conforme o texto de Marcgrave.....</b>	<b>55</b>
<i>Francisco de Assis Florencio</i>	
<b>5. Contribuições dos estudos sociolinguísticos variacionistas para o ensino-aprendizagem da EJA.....</b>	<b>72</b>
<i>Lucas de Souza Machado e Elza Sabino da Silva Bueno</i>	
<b>6. Correlação sintática: da tradição gramatical ao funcionalismo....</b>	<b>87</b>
<i>Márcio Luiz Moitinha Ribeiro e Felipe de Andrade Constancio</i>	
<b>7. “Daquele que torto fez a Don Ramiro ou a Don Gomeze” – Sobre a expansão do galego-português na documentação instrumental entre ca. 1174 e 1255.....</b>	<b>105</b>
<i>José António Souto Cabo</i>	
<b>8. Do sofrimento à cura: uma análise discursiva sobre o fármaco A saúde da mulher.....</b>	<b>124</b>
<i>Elaine Moraes da Silva Lourenço</i>	
<b>9. Duas gerações, olhares distintos sobre o verbo?.....</b>	<b>142</b>
<i>Márcia A. G. Molina</i>	
<b>10. Ensino de latim: ênfase nas habilidades comunicativas.....</b>	<b>157</b>
<i>Carlos Gustavo Camillo Pereira e Márcio Luiz Moitinha Ribeiro</i>	
<b>11. Linguística aplicada e o ensino de gramática.....</b>	<b>172</b>
<i>Roseli Santana Oliveira e Juvanete Ferreira Alves Brito</i>	

- 12. O pretoguês e a ancestralidade africana no Brasil: uma análise de “Canto II”, da obra “O canto dos escravos” .....189**  
*Andressa Queiroz da Silva e Selmo Azevedo Apontes*
- 13. Racismo, descolonização e o ensino em arte.....207**  
*Noelene da Costa Lima Silva*
- 14. Religiosidades: um olhar sobre o discurso de professores sobre a literatura infantojuvenil com foco na abordagem da religiosidade afro-brasileira.....220**  
*Suzana Teixeira de Queiroz e Denise Maria Botelho*
- 15. The contribution of gamification strategies in emergency remote teaching of English language.....239**  
*Maria Lueuda Pereira Alves, Nayra Barbosa Mota e Luiz Eleildo Pereira Alves*
- 16. Uhtred’s memories in saxon stories by Bernard Cornwell: rethinking the history of 9<sup>th</sup> century England.....256**  
*Isabelle Maria Soares*

**Resenhas:**

- 17. Contribuições de Eduardo Lopes Pires e Maria das Graças Rodrigues para o estudo da argumentação.....272**  
*Márcia A.G.Molina*
- 18. Sautchuk, i. (2017): perca o medo de escrever: da frase ao texto...277**  
*Anne Caroline de Morais Santos e Graziela Borguignon Mota*

**EDITORIAL**

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe este número 78, da Revista *Philologus*, do terceiro quadrimestre de 2020, em sua versão eletrônica. Em duzentas e oitenta páginas, com dezesseis artigos e duas resenhas, este número, que corresponde aos meses de setembro a dezembro, teve colaborações dos seguintes autores, por ordem alfabética: Addressa Queiroz da Silva (p. 189), Ana Joaquina Amaral (p. 12), Anderson Borges Corrêa (p. 43), Anne Caroline de Moraes Santos (p. 277), Carlos Gustavo Camillo Pereira (p. 157), Denise Maria Botelho (p. 220), Elissandro dos Santos Santana (p. 12), Elaine Moraes da Silva Lourenço (p. 124), Elza Sabino da Silva Bueno (p. 72), Felipe de Andrade Constancio (p. 87), Francisco de Assis Florencio (p. 55), Graziela Borguignon Mota (p. 277), Isabelle Maria Soares (p. 256), José Antônio Souto Cabo (p. 105), José Mario Botelho (p. 26), Juvanete Ferreira Alves Brito (p. 172), Lucas de Souza Machado (p. 72), Luiz Eleildo Pereira Alves (p. 239), Márcia A. G. Molina (p. 142 e p. 272), Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (p. 87 e p. 157), Marcos de Jesus Santa Barbara (p. 26), Maria Luéda Pereira Alves (p. 239), Nayra Barbosa Mota (p. 239), Nilziele Alves dos Santos (p. 12), Noelene da Costa Lima Silva (p. 205), Roseli Santana Oliveira (p. 172), Selmo Azevedo Apontes (p. 189), Suzana Teixeira de Queiroz (p. 220).

No primeiro artigo, Nilziele Alves dos Santos, Elissandro dos Santos Santana e Ana Joaquina Amaral apresentam algumas das contribuições da Contação de história na Educação Infantil para o desenvolvimento da linguagem oral em crianças com Síndrome do Espectro Autista. Para a pesquisa bibliográfica foram utilizadas fontes primárias e secundárias de autores/as com produções sobre um objeto de estudo.

A seguir, Marcos de Jesus Santa Barbara e José Mario Botelho, procuram descrever o fenômeno da influência da oralidade sobre a escrita em textos argumentativos escolares de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de apresentar uma alternativa para o ensino tradicional, ressaltando a importância da proposta sociointeracionista. Para essa descrição, foram analisados textos escritos pelos alunos em sala de aula, feitos após debates sobre o assunto. Deles, foram destacadas partes nas quais identificaram as referidas marcas da oralidade.

Anderson Borges Corrêa, no terceiro artigo, procura discutir a realidade concreta da linguagem escrita na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Busca, também, apontar as implicações dessa discussão na prática pedagógica para o desenvolvimento da linguagem escrita na criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na formação de crianças autoras e leitoras de textos. Conclui que a linguagem escrita precisa ser tratada na escola como uma atividade social, viva, cuja unidade substancial é o enunciado concreto (texto), que deve ser trabalhado desde o primeiro ano do Ensino Fundamental.

No quarto artigo, Francisco de Assis Florencio, fundamentado na obra *Geografia dos mitos brasileiros*, de Câmara Cascudo, dialogando com obras mais atuais, propõe analisar e comentar um excerto que descreve a ‘Religião dos brasilienses’, extraído da obra *Historia naturalis brasiliae*, de autoria de Jorge Marcgrave, ilustre naturalista e astrônomo seiscentista.

Lucas de Souza Machado e Elza Sabino da Silva Bueno, no quinto artigo, realizam uma reflexão acerca da sua inquietação sobre o conceito e as atribuições da EJA como modalidade de escolarização. Reflatem, ainda, acerca de seu percurso histórico, os marcos legais dessa modalidade e como os estudos da Sociolinguística variacionista podem contribuir para com esse processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos.

Márcio Luiz Moitinha Ribeiro e Felipe de Andrade Constancio, no sexto artigo, pretendem fazer uma revisão e o redirecionamento da abordagem das orações correlatas, corroborando a noção de que existem lacunas consideráveis em relação ao tratamento desse item gramatical no âmbito da sintaxe do período composto. Trata-se de uma revisão teórica, que perpassa os domínios da gramática (normativa, descritiva e funcional) e aponta diretrizes para uma interpretação estrutural mais consistente das orações correlatas.

Em seguida, no sétimo artigo, José António Souto Cabo apresenta uma análise da mudança de código de escrita – do “latim” ao romance – que se produz, entre a segunda metade do séc. XII e a primeira do séc. XIII, nos espaços políticos peninsulares que tinham o galego-português como língua funcional. Com isso, além de estabelecer uma representatividade mínima, o autor português aponta a necessidade de basear a consideração de um texto como galego-português na presença maioritária de traços próprios dessa língua nos diversos planos (fonológico, morfológi-

co, lexical e sintático), sendo determinante, sobretudo, a morfologia verbal e a ocorrência de exemplos de queda do -L- intervocálico latino.

No oitavo artigo, Elaine Moraes da Silva Lourenço, a partir de análise de almanaques de farmácia, sob a perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa (AD), procura refletir sobre os sentidos vinculados à mulher nos discursos desses almanaques, que foram editados nas três primeiras décadas do século XX. Com isso, a autora procuram depreender as imagens discursivas do corpo da mulher nos referidos almanaques, analisando a proximidade entre o discurso de divulgação científica e o discurso publicitário.

No artigo seguinte, Márcia A. G. Molina apresenta uma avaliação da classe de verbo em duas importantes gramáticas brasileiras: uma produzida no século XIX, a de Solano Constâncio; e outra, no século XX, a de Sousa da Silveira, para observar como esses estudiosos apresentam a classe de verbo. As gramáticas foram analisadas, utilizando-se o método descritivo-analítico, seguindo as orientações de análise de conteúdo, amparado pelo arcabouço teórico da História das Ideias Linguísticas.

No décimo artigo, Carlos Gustavo Camillo Pereira e Márcio Luiz Moitinha Ribeiro, a partir de uma breve pesquisa sobre a evolução da concepção de métodos até o pós-método e com ênfase na comunicação e na leitura de poemas e poesias, procuram refletir sobre o ensino de língua latina com ênfase nas habilidades comunicativas, em uma abordagem do pós-método. Dessa maneira, parte-se do princípio de que a língua estrangeira, para ser ensinada e aprendida em todas as suas potencialidades, deve ser investigada em perspectiva crítica.

Roseli Santana Oliveira e Juvanete Ferreira Alves Brito, no artigo décimo primeiro, abordam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental no Brasil, refletindo sobre as dificuldades enfrentadas tanto pelos professores quanto pelos os alunos no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina. Para nortear essas discussões utilizam como suporte teórico, principalmente, os parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

No décimo segundo artigo, Andressa Queiroz da Silva e Selmo Azevedo Apontes, reúnem dados intra e extralinguísticos para mostrar os *rastros/resíduos* ou ainda o elo entre as culturas negra brasileira e africana trazida para o país através da diáspora. A partir de análise da música Canto II da obra “O canto dos escravos” (1982), interpretada por Clementina de Jesus, concebem o registro também linguístico de um “pretuguês”,

como uma das marcas da identidade brasileira, que se tentou apagar através da lusitanização da fala do Brasil.

A partir do conceito de descolonização, Noelene da Costa Lima Silva, no décimo terceiro artigo, apresenta a análise e a interpretação da obra artística de Lídia Baís, cujo tema central é a criticidade. Primeiramente, apresenta o contexto contemporâneo sobre racismo, fruto da influência eurocêntrica, e, em seguida, analisa a tela “Micróbio da Fuzarca”, de Lídia Baís, com conclusões em direção à ampliação da formação de professores em Arte.

No décimo quarto artigo, Suzana Teixeira de Queiroz e Denise Maria Botelho, analisam o discurso de professores das séries iniciais sobre a utilização da literatura infantojuvenil com a abordagem da religiosidade afro-brasileira. O discurso das docentes demonstra que elas reconhecem o papel do trabalho com a literatura infantojuvenil com foco na religiosidade africana e afro-brasileira no rompimento de estereótipos e padrões (relativos ao negro) expostos nos livros didáticos.

Maria Lueuda Pereira Alves, Nayra Barbosa Mota e Luiz Eleildo Pereira Alves, no décimo quinto artigo, considerando o atual contexto pandêmico, que exige novos desafios e reflexões sobre as práticas escolares, sobretudo no que se refere ao ensino remoto emergencial, apresentam, em inglês, a descrição de suas práticas bem-sucedidas de ensino-aprendizagem por meio de estratégias de gamificação para o ensino de língua inglesa, em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental.

No décimo sexto e último artigo, em inglês, a partir da leitura da série literária “Saxon Stories”, do autor britânico Bernard Cornwell, que provoca reflexões acerca das relações entre escandinavos e anglo-saxões no território britânico no século IX, Isabelle Maria Soares procura identificar na referida narrativa memórias que trazem novas perspectivas acerca da história da Inglaterra no século IX.

Depois desses dezesseis artigos, seguem duas resenhas: uma da obra de PIRES, E.L. e RODRIGUES, M.G.S.: *Estudos sobre argumentação no Brasil hoje: modelos teóricos e analíticos*, que foi publicada em 2020, escrita por Márcia A.G. Molina; outra da obra de Sautchuk, I.: *Perca o medo de escrever: da frase ao texto*, que foi publicado em 2017, escrita por Anne Caroline de Moraes Santos e Graziela Borguignon Mota.

Concluindo, o CiFEFiL agradece pelas críticas que nos puder enviar sobre este número da Revista *Philologus*, visto que pretende produ-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

zir 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* recebeu uma avaliação muito boa (Estrato A3), que deverá ser efetivada no próximo relatório dos Periódicos *Qualis*. 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, continuaremos 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, 19 de dezembro de 2020.

  
Editor-Chefe da Revista *Philologus*

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO DISPOSITIVO  
PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL  
EM CRIANÇAS AUTISTAS**

*Nilziele Alves dos Santos* (FNSL)

[nilziele10@gmail.com](mailto:nilziele10@gmail.com)

*Elissandro dos Santos Santana* (FNSL)

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

*Ana Joaquina Amaral* (FNSL)

[anajoquina@uol.com.br](mailto:anajoquina@uol.com.br)

**RESUMO**

Este trabalho apresenta algumas das contribuições da Contação de história na Educação Infantil para o desenvolvimento da linguagem oral em crianças com Síndrome do Espectro Autista. O espaço de pesquisa foi uma escola privada de Porto Seguro que, por razões ético-científicas, terá o nome resguardado, haja vista que não houve autorização para a divulgação. A pesquisa se configurou como bibliográfica e empírica, classificando-se, quanto aos objetivos, como exploratória, e, no que se refere aos procedimentos metodológicos, como relato de experiência e/ou de memórias a partir de observações e reflexões de uma docente em formação em Pedagogia na Faculdade Nossa Senhora de Lourdes. Para a pesquisa bibliográfica foram utilizadas fontes primárias e secundárias de autores/as com produções sobre um objeto de estudo. Diante da fundamentação teórica sobre o papel que a Contação de história desempenha no desenvolvimento da linguagem verbal da criança e apresentação dos conceitos e especificidades da Síndrome do Espectro Autista, corroborou-se que a contação de histórias na Educação Infantil proporciona momentos lúdico-pedagógicos positivos para a aprendizagem e, consequentemente, para o desenvolvimento da linguagem verbal, favorecendo o desenvolvimento cognitivo-linguístico-social da criança autista.

**Palavras-chave:**

Contação de história. Síndrome do Espectro Autista.  
Desenvolvimento cognitivo-linguístico-social.

**ABSTRACT**

This work presents the main contributions of Storytelling in Early Childhood Education to the development of oral language in children with Autism Spectrum Syndrome. The research space was a private school in Porto Seguro which, for ethical-scientific reasons, will have its name protected, given that there was no authorization for disclosure. The research was configured as bibliographic and empirical, classifying itself, in terms of objectives, as exploratory, and, with regard to methodological procedures, as a report of experience and / or memories based on the observations and reflections of a teacher in training in Pedagogy at Faculdade Nossa Senhora de Lourdes. For bibliographic research, primary and secondary sources of authors with productions on an object of study were used. In view of the theoretical foundation on the role that Storytelling plays in the development of the child's verbal language and presentation of

the concepts and specificities of the Autistic Spectrum Syndrome, it was corroborated that storytelling in Early Childhood Education provides positive playful-pedagogical moments for learning and, consequently, for the development of verbal language, favoring the cognitive-linguistic-social development of the autistic child.

**Keywords:**

**Storytelling. Autistic Spectrum Syndrome.  
Cognitive-linguistic-social development.**

***1. Algumas considerações iniciais sobre a contação de história como gatilho para o desenvolvimento da linguagem da criança autista***

O estudo em questão teve como sujeito de pesquisa uma criança com Síndrome do Espectro Autista em uma experiência docente no ano de 2019, ainda como docente em formação em Pedagogia. Daí surgiu a necessidade por estudar este objeto, dado que, na experiência com a contação de história em sala de aula, percebeu-se nesse processo que o ato de contar–narrar servia como gatilho para o desenvolvimento da linguagem oral da criança autista observada.

Para avançar no debate acerca do problema de pesquisa aqui em pauta, cabe apresentar, ainda que em caráter básico, o conceito de autismo. Sendo assim, pode-se afirmar que o autismo é um distúrbio do desenvolvimento. Uma deficiência nos sistemas que processam a informação sensorial recebida fazendo a criança reagir a alguns estímulos de maneira excessiva, enquanto a outros reage debilmente. Muitas vezes, a criança se “ausenta” do ambiente que a cerca e das pessoas circunstantes a fim de bloquear os estímulos externos que lhe parecem avassaladores. O autismo é uma anomalia da infância que isola a criança de relações interpessoais. Ela deixa de explorar o mundo à sua volta, permanecendo em vez disso em seu universo interior. (GRANDIN; SCARIANO, 1999, p. 18). O Transtorno do Espectro Autista (TEA) refere-se a um grupo de características enquadrado em um espectro e compartilhado de prejuízos qualitativos na interação social, associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos pronunciados (BRENTANI, 2013). Indivíduos com autismo aparentam ter dificuldades na área cognitiva de funções executivas. Essas funções são um conjunto de processos neurológicos que permitem que a pessoa planeje coisas, inicie uma tarefa, controle-se para continuar na tarefa, tenha atenção e, finalmente, resolva o problema (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 41).

Assim, é necessária a observação dos comportamentos de uma criança com suspeita de TEA e evidenciar os comportamentos que são a-

típicos em comparação com aqueles que estão presentes no curso natural de desenvolvimento de uma criança. Deve-se ter atenção, principalmente, nas dimensões de orientação e comunicação social e não avaliar se algum sintoma está ausente ou presente na criança (PETERSEN; WAINER, 2011).

As causas do TEA ainda são desconhecidas, mas as pesquisas na área avançam a cada ano. Provavelmente, há uma combinação de fatores que levam ao autismo. Sabe-se que a genética e um agente externo desempenham um papel chave nas causas do transtorno.<sup>1</sup>

No Brasil são utilizados dois critérios oficiais de diagnóstico: o CID-10 (Código Nacional de Doenças) e o DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais). DSM é o dispositivo oficial que dá o diagnóstico psiquiátrico nos Estados Unidos e em grande parte do mundo e tendo assim uma grande influência sobre a Classificação Internacional de Transtornos Mentais da Organização Mundial de Saúde (OMS). O CDI-10 é adotado pelo SUS e abrangem todas as doenças, inclusive, os transtornos mentais.

Nos últimos anos, o processo de inclusão escolar da criança com TEA é discutido, principalmente, na etapa da Educação Infantil, pois ampliar as discussões em torno deste objeto é importante para avanços em torno de políticas de desenvolvimento e inclusão. Uma criança com TEA apresenta dificuldades de interação social, comportamental e na comunicação, o que pode acabar prejudicando seu desenvolvimento infantil. Na atualidade, entre todas as situações da vida de uma pessoa com deficiência, a mais desafiadora é a sua permanência na escola regular. Hoje, pratica-se a tentativa de inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar, por isso, os professores agora estão sendo preparados para adaptarem a prática pedagógica para que as crianças com deficiência sejam inclusas e permaneçam na escola.

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens de nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2003, p. 12)

---

<sup>1</sup> <https://www.folhadonorooeste.com.br/colunas/transtorno-do-espectro-do-autismo/>. Autora: Yesenia Medina.

Crianças com transtorno do espectro autista apresentam dificuldades de interação social, dificuldades de comunicação e comportamentos variados. Ainda é possível perceber as dificuldades de aceitação de crianças com deficiências nas escolas. Nessa linha, é oportuno apresentar o que afirma a Declaração de Salamanca:

As competências necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais devem ser tidas em consideração na avaliação dos estudos e na certificação dos professores [...] A formação em serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os orientadores e apoiados pela formação à distância e outras formas de auto formação. (UNESCO, 1994, p. 27-8)

As escolas regulares se sentem desafiadas ao processo de inclusão de alunos que apresentam alguma deficiência o que leva muitos/as pesquisadores/as, educadores/as a indagarem sobre os motivos que fazem com que isso aconteça? Uma das respostas é que, para as escolas, é mais cômodo e fácil continuar a rotina de forma linear.

A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de esta a ter de se adaptar a concepções predefinidas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo (UNESCO, 1994, p. 7).

Silva, Gaiato e Reveles (2012) discorrem que o desempenho escolar de crianças com TEA dependerá do nível de comprometimento do transtorno, tendo em vista que crianças com um nível mais grave tendem a apresentar um maior atraso mental e permanecem dependentes. Já crianças com um nível mais leve ou apenas com traços autistas, acompanham o desenvolvimento na escola. No entanto, o apoio e adaptações que a criança com TEA recebe na escola também podem influenciar o seu desempenho.

## **2. As principais dificuldades de linguagem pela criança autista**

Uma linguagem muito limitada até os cinco anos de idade são um indicador de que há uma grave incapacidade na vida adulta. As intervenções a fim de desenvolver a comunicação são uma prioridade na vida da criança com espectro do autismo. O atraso ou a ausência da linguagem é a principal característica para que os pais procurem ajuda de especialistas

e é importante que a intervenção médica seja feita o quanto antes, pois o atraso da ajuda pode ocasionar problemas ou irreversão do quadro, como a não formação do uso das palavras ou a formação de frases. Crianças com espectro do autismo apresentam anomalias que podem incluir atraso do início do balbúcio nos primeiros meses de vida e realização de gestos incomuns, diminuição das respostas e padrões vocais inesperados. Normalmente, crianças com TEA não farão pedidos ou não compartilharão experiências vividas no dia a dia.

O desenvolvimento da linguagem não costuma acontecer de forma igualitária quando se trata do autismo. Nessa linha de raciocínio, autores como Hobson (1995), Bosa (2002), Sigman e Capps (2000), Jordan e Powel (1995) convergem na ideia de que a aprendizagem da linguagem vem desde sempre se mostrando um aspecto crítico em sujeitos com a síndrome do autismo. Tais autores explicam que comumente a aquisição da linguagem por uma criança autista no processo de interação preliminar à fala é bloqueada por distúrbios típicos da Síndrome do Espectro Autista. Com o objetivo de investigar o bloqueio causado pelo autismo desde a linguagem pré-verbal, Sigman e Capps (2000), Hobson (1995) e Bosa (2002) buscaram um apoio nas categorias criadas por Bates, Camaioni e Volterra para identificarem os atos coloquiais das crianças. Os atos coloquiais são gestos protoimperativos e protodeclarativos.

Para Hobson (1995), as cenas de ação conjunta são fundamentais no processo de aquisição da linguagem, mas como há um desinteresse em compartilhar as suas experiências e ações, esse processo de ação conjunta não acontece. Sigman e Capps (2000) reforçam a importância da ação conjunta para o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas. Outro aspecto fundamental na aquisição de linguagem é o jogo simbólico, mas como a criança autista apresenta esse déficit, Hobson (1995) explica que a criança em seu desenvolvimento “normal” apresenta suas capacidades simbólicas dentre os dois anos de vida. E as crianças com diagnóstico do autismo com ou sem déficit cognitivo apresentam dificuldades nessa área, pois segundo Hobson (1995) existia uma relação entre a capacidade simbólica do sujeito e suas respectivas capacidades linguísticas.

Diante disso, é possível entender que a capacidade da criança construir mentalmente e lidar com os símbolos são a base para a aquisição de um sistema linguístico, e visto que está bloqueado o uso de simbolismo de segunda ordem e lembrando que no desenvolvimento da linguagem há uma prévia no desenvolvimento de um símbolo de primeira

ordem por parte da criança. Sendo assim, esse símbolo passa a construir uma base sólida para a construção de um sistema simbólico complexo, desenvolvendo, deste modo, o potencial necessário para a manipulação do símbolo de segunda ordem. Porém, Hobson (1995) afirma que em relação ao espectro do autismo, esse desenvolvimento pode apresentar falhas que podem comprometer o percurso natural do desenvolvimento da linguagem.

### **3. A contação de história na sala de aula com crianças autistas na educação infantil**

No espaço escolar, na etapa da Educação Infantil, evidencia-se que quanto mais lúdica é a aula, mais resultados ela dará e a contação de história é um ponto de partida essencial para enriquecer a aprendizagem. Nessa linha, Tahan sinaliza o seguinte:

A criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias – uma vez que essas histórias sejam interessantes, “Tenham vida e possam cativar a atenção”. A história narrada, lida, filmada ou dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas, não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e seus contos característicos. (TAHAN, 1966, p. 16)

O ato de contar reúne e fazendo isso, inclui, agrega. O professor deve buscar formas e estratégias para que todos sejam não somente incluídos, mas, também, inseridos no processo de ensino e de aprendizagem. Ele pode começar a partir da organização do espaço, da distribuição de objetos, de um material de apoio que possa enriquecer as aulas e as tornar mais satisfatória para todos. Fazendo assim dessa forma, todos serão inclusos nas atividades escolares.

A prática da inclusão implica numa função de um valor universal, que é o desenvolvimento humano, e para que de fato isso ocorra é necessário desconstruir as práticas segregacionistas e rever concepções e valores, assumindo um compromisso de produzir culturas, entendendo-se assim que inclusão seja essencialmente abrir-se para a vida, mesmo dentro de toda a complexidade das relações humanas. (BRASIL, 2014)

É muito importante que todas as crianças participem das atividades e tenham oportunidades iguais. Que experimentem e vivenciem tudo o que faz parte da rotina escolar, pois educação é:

Um processo de vida, e não uma preparação para a vida futura. A escola como instituição social, deve representar a vida presente – uma vida tão

real e vital para a criança como aquela que vive em casa, na vizinhança ou no parque, em outras palavras, uma forma embrionária da vida em sociedade. Além disso, identifica a democracia e a liberdade com o processo individual de pensar inteligentemente, que só pode ser efetivado mediante uma educação que valorize o indivíduo e suas experiências pessoais. (PI-NAZZA, 2007, p. 81)

Acredita-se que é estimulando as crianças a criarem e a imaginarem que se dá um grande avanço no desenvolvimento sócio cognitivo e leitor, por isso, é de grande importância a contação de histórias, pois por meio desse mecanismo ocorre o desenvolvimento das crianças e uma grande melhoria no desempenho escolar.

#### **4. *Relatos de experiência em sala de aula na educação infantil***

O trabalho foi desenvolvido em uma escola privada da rede de ensino de Porto Seguro. A referida instituição tinha em torno de 50 crianças matriculadas, na época, com idade entre 06 meses e 05 anos e 12 meses, em período integral, das 7 h às 19 h. As crianças recebidas na escola são de famílias de classe média de todo o município.

A escola funcionava de modo que quando a criança não estava em sala de aula ela estava no contra turno integral, junto com crianças de idades diferentes, onde eram ofertadas atividades educativas como contação de histórias, filmes, desenhos animados, brinquedo teca, massinhas de modelar, descanso, refeições, brincadeiras ao ar livre.

A ideia de contar histórias em espaços diferentes surgiu a partir do diálogo com outra colega de trabalho, mesmo sendo em tempo reduzido e apressado. O momento da contação de histórias era muito esperado por todas as crianças. Ocorria duas vezes por semana, no período matutino e vespertino, com crianças de diferentes idades juntas, com duração de 40 minutos. Para enriquecer esse momento, na escola havia um tapete colorido enorme que era colocado em baixo das árvores e o espetáculo estava pronto para começar. Demorava um pouco, até que as crianças se acalmassem para esse momento, pois como as idades eram diferentes, era necessário organizar os menores na frente e os maiores atrás, colocar quem gostava de correr na hora da contação mais próximo da história e assim iniciava a hora do conto.

Os livros eram escolhidos na própria biblioteca da escola. Eram selecionados aqueles que eram capazes de despertar a formação do caráter das crianças, levando em conta as narrativas que provocassem várias

reações e sentimentos. Sempre que ouvia o nome do livro que iria ser contado, as crianças faziam associação com o mundo real deles.

O livro mais usado na hora do conto e que elas sempre pediam para recontar a história era Maria que ria (ROSINHA). A narrativa trazia uma lição transmitida pela personagem que eles assemelhavam a dois colegas que existiam na escola, uma coleguinha que chorava por tudo Ruth (nome fictício, por questões ético-científicas) e Marcos (nome fictício, por questões ético-científicas) que também chorava, e na hora que ouviram o nome da história, todos falaram que eles podiam ser iguais a Maria que Ria, já que mesmo em situações ruins, Maria ria, pois havia percebido que tal ato era melhor do que chorar.

No momento em que essa comparação apareceu entre os alunos, foi possível verificar, na prática, a teoria se materializando em torno de uma das contribuições da contação de história, o poder da imaginação. Em seguida, começou-se a falar sobre como é bom sorrir e quais os motivos que levavam Ruth a chorar. E então a própria Ruth disse que não iria chorar mais e todos ficaram felizes, porque quando Ruth chorava incomodava a todos, por não saber o que era e, às vezes, por Ruth saber resolver, mas, ao invés disso, ela chorava. Naquele instante, uma criança perguntou por que o colega Marcos chorava sem motivos e o porquê dele não estar presente na hora do conto, ou observar a contação de longe. Foi um momento em que não se esperava que acontecesse ou surgisse o interesse pelo assunto. Marcos era uma criança autista. Se explicássemos às crianças somente que ele era autista, é evidente que elas não entenderiam, por isso, explicamos que ele participava do jeito dele e que, às vezes, ele chorava porque nem sempre conseguia entender as situações como os demais, que Marcos entendia como um bebê, por isso, todos deveriam ter paciência e muito cuidado com ele, assim como deveriam ter com outros colegas. Todos ficaram em silêncio e com um olhar misterioso.

Com o passar do tempo, percebemos que as histórias contadas com recursos como objetos, música, fantoches, adereços e dobraduras de papel despertavam mais o interesse das crianças e, principalmente, o de Marcos, que, mesmo de longe, se envolvia com a história e até se aproximava para pegar em algo e acabava sentando por alguns minutos.

Tivemos a oportunidade de contar histórias bem legais como a do Galinho Gripado (Denise Batista) e a do Diego, o peixinho Dourado (Matt Buckingham). Narrativas que passavam uma grande lição. Foi um momento mágico no qual todos viajavam na imaginação. Confecciona-

mos um galinho feito de borrifador e quando ele espirrava, jorrava água molhando a todos, e era a alegria da criançada. Também levamos um peixinho no aquário para representar Diego e todos ficaram encantados. Marcos saiu mais uma vez do seu cantinho e veio até a turma para ver do que se tratava, ficou por alguns minutos e depois saiu.

Sempre que eram contadas novas histórias, as crianças pediam para contar alguma que já tivesse sido contada antes e sempre abríamos espaço para que eles recontassem ou contassem alguma história a partir da própria imaginação delas. Era um momento de euforia, pois todos queriam contar, mas, como o tempo era limitado, abríamos espaço para três crianças a cada dia do conto. Marcos ficava sempre observando, compreendendo a partir do próprio universo, tudo o que ocorria.

Diante dos pedidos de alguns, e seguindo a rotina da escola, era feita a roda cantada, momento e espaço, em que se narravam histórias cantando ou se contava uma história e, após isso, cantava-se uma música para que todos pudessem dançar. No início, houve resistência de algumas crianças, pois muitas delas eram tímidas e, por isso, tinham vergonha de dançar. Marcos apresentava resistência por ser em um lugar fechado, mas, em diversos momentos, ele observava a todos de longe. Em alguns dias, ele entrou rapidamente, em outros a música lhe incomodava e lhe causava irritação.

##### **5. *Avaliações de resultados a partir da empiria em sala de aula com criança autista***

Os resultados obtidos com a contação de história foram positivos, pois era possível observar o desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças. O anseio e a felicidade que demonstravam ao ouvir as histórias era algo maravilhoso, sempre estavam dispostos a participar respondendo às perguntas e se identificando com a história fazendo a transição do imaginário ao real. Ressaltando que o resultado positivo teve um valor maior quando as crianças eram convidadas a participar da história ou a recontar as histórias. Isso fortalecia a autonomia e as incentivavam a participar de todas as atividades.

Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira. Para isso podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida. Nessas condições, cabe ao professor promover situações para que as crianças compreendam as relações entre o

que se fala o texto escrito e a imagem. O professor lê a história, as crianças escutam, observam as gravuras e, frequentemente, depois de algumas leituras, já conseguem recontar a história, utilizando algumas expressões e palavras ouvidas na voz do professor. Nesse sentido, é importante ler as histórias tais quais estão escritas, imprimindo ritmo à narrativa e dando à criança a ideia de que ler significa atribuir significado ao texto e compreendê-lo. (RCNEI, v. 3, p. 144)

Marcos apresentou grande interesse pelas histórias contadas no pátio quando tinha uma quantidade menor de crianças. Ele observava em pé e mais próximo e até chegando a sentar no colo das tias na hora do conto. Sua grande curiosidade era quando acontecia à roda cantada, Marcos já fazia alguns movimentos com o corpo, deitava no tapete e tinha expressões faciais felizes, ele se mostrava bem à vontade e o som já não mais o incomodava. Percebendo o interesse de Marcos pelas rodas cantadas, foram experimentadas várias formas de contar. Fizemos a experiência de contar em sala de aula e funcionou muito bem; experimentamos contar histórias em um ambiente fechado que era a sala de vídeo e Marcos reagiu muito bem. Os próprios colegas comentavam que ele não chorava mais como antes. Mesmo existindo dias em que ele não estava bem, o momento de contar histórias para ele era esperado.

Então o desenvolvimento da atenção, o entendimento e a compreensão da contação de história foram mais representativos para as crianças com a dinâmica a partir da música e dos objetos, visto que o uso de ferramentas práticas, visuais, auditivas, leva a criança a se encantar pela história, o que atrai sua atenção e, conseqüentemente, o entendimento da mesma. Por diversas vezes, as crianças folhearam os livros que eram de fácil acesso a elas e Marcos sempre pegava algum gibi e o levava para o pátio da escola. Tal fato confirma que a contação de história é o passo mais importante para a formação de leitores e que a estratégia de contar histórias é o caminho mais viável e prazeroso para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVILA, Bárbara Gorziza. *Comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da oralidade de pessoas com autismo*. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/32307>. Acesso em 20 de junho de 2020.

ANDRIOTTI, Carla Simone Ribeiro. “*Eu, o Kessi*”: A construção da linguagem em crianças com autismo. Disponível em: <https://www.lume>.

ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25207/000751708.pdf?sequence=01&isAllowed=y. Acesso em 20 de junho de 2020.

BOSA, Cleonice. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. *Reflexão e Crítica*, p. 1-12. Porto Alegre, 2002.

BRASIL, Coordenadoria Nacional para a Integração da pessoa portadora de deficiência. CORDE. VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas-CAT / SEDH em dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/corde/>. Acesso em junho de 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso: 12 fev. 2016.

BRETANI *et al.* Autism spectrum disorders: an overview on diagnosis and treatment. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 35, supl. 1, p. 62-72, 2013.

BIOLCHI, Graciane. OLIVEIRA, Siderlene Muniz. *Contação de Histórias na educação infantil*: Meio de desenvolvimento da linguagem. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2019/01/4-Relato-Conta%20a%20de-hist%20rias-na-educa%20a%20-infantil-37-%2093-44.pdf> Acesso em 25 de junho de 2020.

GARCIA, T.; RODRIGUEZ, C.A criança Autista. In: R. BAUTISTA, R. (Ed.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dina Livro. 1997. p. 249-69

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. *Uma menina estranha: autobiografia de uma autista*. Trad. de Sergio Flaksman. São Paulo: Schwarez, 2002.

HOBSON, R. P. *Autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza, 1995.

HÖHER CAMARGO, S. P.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 28, n. 3, p. 315-24, Brasília, 2012.

JANERT, Sibylle. Reaching the young autistic child. Reclaiming non-autistic potential through communicative strategies and games. *Free Association Books*: London, 2000.

JERUSALINSKY, A.; Fendrik, S. (Org.). *O livro negro da psicopatologia contemporânea*. São Paulo: Via Lettera, 2011.

JORDAN, R. e POWELL, S. *Understanding and teaching children with autism*. West Sussex, England: John Wiley & Sons, 1995.

KISHIMOTO, T. M.; Pinazza, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVERA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (Orgs), *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o passado, construindo um futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEMONS, Emellyne Silva de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádya Maria Ribeiro; RAMOS, Cíbele Shírley Agripino. *Inclusão de crianças autistas: Um estudo sobre interações sociais no contexto escolar*. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a09v20n1.pdf> Acesso em 28 de junho de 2020.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca *et al.* *A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil*. Disponível em: <http://200.229.32.43/index.php/pedagogiacao/article/view/8477>. Acesso em 20 abril de 2020.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão social: O que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 12-20

MIURA, Regina Keiko Kato. Inclusão Escolar de Pessoas com Espectro do Autismo: análise da escrita após a leitura de história infantil. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de P.; SUPLINO, Maryse; WALTER, Cátia C. de F. (Orgs). *Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla*. Marília: ABPEE: M & M, 2013.

PAPALIA, D.; Olds, S.; Feldman, R. *O mundo da criança*. 8. ed. Lisboa: McGrawHill, 2001.

PASTORELLO, M. C.; ANGELO, A. A.; TORRES, S. P. A importância da “contação” de histórias para o processo de alfabetização e na formação de leitores. *Revista Mediação*, v. 6, p. 12fev./jul. 2015.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETERSEN, C.; WAINER, R. *Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes: ciência e arte*. Porto Alegre: Artmed. 2011.

RESENDE, Marina Silveira, Samira Pontes, Roberto Calazans. *O DSM-5 e suas implicações no processo de medicalização da existência*. Disponí-

vel em: <http://200.229.32.43/index.php/psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9523.2015V21N3P534>Acesso em 18 de maio de 2020.

REFERENCIAL curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. *A criança autista: um estudo psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SALOMÃO, N. M. R. A fala dirigida à criança e o desenvolvimento da linguagem infantil. In: PICCININI, C. A.; ALVARENGA, P. (Orgs). *Maternidade e paternidade: a parentalidade em diferentes contextos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

SANTO, Antónia Maria Espírito, Maria Madalena Coelho. *Autismo “perda de contacto da realidade com exterior”*. Disponível em: [https://dl1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56734087/Autismo\\_-\\_Perda\\_de\\_contato\\_com\\_a\\_realidade\\_exterior.pdf?1528225834=&response-content](https://dl1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56734087/Autismo_-_Perda_de_contato_com_a_realidade_exterior.pdf?1528225834=&response-content). Acesso em 01 de maio de 2020.

SIGMAN, Marian; CAPPS, Lisa. *Niños y niñas autistas: Una perspectiva evolutiva*. Trad. de Rock Filella. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. *Mundo singular: entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Themyllé Tavares. *A mediação do professor da educação infantil com uma criança com transtorno do espectro autista*. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15294/1/TTS29052019.pdf>. Acesso em 26 de abril de 2020.

SILVA, Josenildo Pereira. *Discente com autismo na sala de aula regular: o que fazer?*. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6070050> Acesso em 15 de abril de 2020.

SOUZA, L. O.; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educereet Educare – Revista de Educação*, v. 6, n. 12, p. 235-49, Unioeste – *Camпус Cascavel*, jul./dez. 2011.

SOUZA, Linete Oliveira, Andreza Dalla Bernardino. *A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental*. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643/4891>. Acesso em 15 de abril de 2020.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

TAHAN, Malba. *A arte de ler e contar histórias*. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, 1994.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos da defectologia*. Madri: Visor, 1997.

GRANDIN, T.; SCARIANO, M. M. *Uma menina estranha: autobiografia de uma autista*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

**A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE SOBRE A ESCRITA  
DE REDAÇÕES ARGUMENTATIVAS DE ALUNOS  
NA ÚLTIMA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Marcos de Jesus Santa Barbara* (FFP-UERJ)

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

*José Mario Botelho* (FFP-UERJ)

[botelho\\_mario@hotmail.com](mailto:botelho_mario@hotmail.com)

**RESUMO**

O presente artigo se refere a um estudo da influência da oralidade sobre a escrita em textos argumentativos escolares de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo é apresentar uma alternativa para o ensino tradicional, ressaltando a importância da proposta sociointeracionista. Para isso, procurou-se introduzir diacronicamente o assunto. Depois, buscou-se definir linguagem, língua, oralidade, escrita, norma culta e letramento, com base em autores como Botelho (2012), Benfca (2003), Bezerra (2002), Soares (1997), Koch (2018; 1981) e Sandes e Sene (2018), entre outros. Foram analisados textos escritos pelos alunos em sala de aula, feitos após debates sobre o assunto. Deles, foram destacadas partes nas quais identificamos as marcas da oralidade encontradas. Privilegiou-se o uso de gêneros textuais argumentativos de grande circulação na nossa sociedade como a Carta Aberta e o Editorial, para que o aluno pudesse usá-los em sua realidade como, por exemplo, publicações no jornal do grêmio ou no *facebook* da escola. Como proposta de intervenção, utilizou-se a retextualização, pois se entende ser a melhor maneira para o aluno fazer as adaptações necessárias a cada modalidade. Com os resultados obtidos, percebeu-se mais participação dos alunos nas aulas e maior interesse deles em valorizar o uso que faz da oralidade.

**Palavras-chave:**

Linguagem. Retextualização. Escrita e Oralidade.

**RESUMÉ**

Cet article fait référence à une étude de l'influence de l'oralité sur l'écriture dans les textes argumentatifs scolaires des élèves de 9<sup>e</sup> de l'École Primaire, dont l'objectif est de présenter une alternative à l'enseignement traditionnel, en soulignant l'importance de la proposition sociointeractionniste. A cette fin, nous avons essayé d'introduire le sujet de manière diachronique. Ensuite, nous avons cherché à définir le langage, la langue, l'oralité, l'écriture, la norme standard et l'alphabetisation, à partir d'auteurs tels que Botelho (2012), Benfca (2003), Bezerra (2002), Soares (1997), Koch (2018; 1981) et Sandes et Sene (2018), entre autres. Des textes rédigés par les élèves en classe, réalisés après des débats sur le sujet ont été analysés. Parmi eux, des parties ont été mises en évidence dans lesquelles nous avons identifié les marques d'oralité trouvées. L'utilisation de genres argumentatifs de grande diffusion dans notre société, comme la Lettre Ouverte et l'Éditorial, a été privilégiée, afin que l'élève puisse les utiliser dans leur réalité, par exemple, des publications dans le journal de l'école ou sur la page facebook de l'école. En tant que proposition d'intervention, la retextualisation a été utilisée, car elle est considérée comme le meilleur moyen pour

**L'étudiant de faire les adaptations nécessaires à chaque modalité. Avec les résultats obtenus, on a remarqué une plus grande participation des élèves aux cours et un plus grand intérêt pour eux à valoriser leur utilisation de l'oralité.**

**Mots clés:**

**Langage. Retextualisation. Ecriture et Oralité.**

## **1. Introdução**

Começando por um olhar histórico, os estudos linguísticos vêm evoluindo com o passar dos tempos. Em um primeiro estágio, os estruturalistas afirmavam que a escrita era uma mera representação da fala. Bloomfield (1993, p. 21 *apud* BOTELHO, 2012, p. 75) dizia que “a escrita não é uma linguagem, mas meramente uma forma de linguagem registrada por meio de marcas visíveis”.

Mais tarde, Chafe (1987 *apud* BOTELHO, 2012, p. 80) se empenhou em definir a natureza de cada uma dessas modalidades da língua. Comparou duas produções discursivas orais – a conversação e a conferência – a duas produções discursivas escritas – a carta e o artigo acadêmico –, tendo a conversação como protótipo da oralidade e o artigo acadêmico como protótipo da escrita. Nessa comparação, usando os parâmetros da variedade de vocabulário, do nível de vocabulário, da construção de orações, das construções de frases e do envolvimento e distanciamento, ele verificou diferenças nas estruturas sintáticas, na formação dos períodos e, principalmente, no vocabulário.

Atualmente, os estudos sobre a fala e a escrita passaram a enxergar essas modalidades como práticas sociais; como dois fenômenos com suas particularidades, contudo também com muitas semelhanças.

Botelho (2012), por exemplo, afirma que “até pouco tempo atrás, muito se falava sobre as diferenças de tais modalidades. Pouco se falou e se fala até os dias de hoje, porém, sobre as semelhanças entre elas” (p. 15). Com isso, o autor já propunha, naquele ano, um avanço nos estudos da oralidade e da escrita: investir esforços para se estudar, não mais as “diferenças” entre a fala e a escrita, mas sim as “semelhanças”.

Certamente, nos dias atuais, oito anos depois daquela asserção, a situação se nos apresenta bem diferente, pois muitas são as pesquisas desenvolvidas sobre o referido tema. Daí, Sandes e Sene (2020) afirmam que:

Se é na modalidade oral que o aluno vai buscar subsídios e hipóteses de

como é determinada forma escrita, ocorre naturalmente a influência de uma modalidade na outra, neste caso da oralidade na escrita. Dessa forma, antes dos alunos conhecerem mais sobre a “norma padrão” – estabilizadora e unificadora –, exigida pelos manuais escolares em contexto de escrita formal, devem compreender a influência dos hábitos da fala na escrita e apreenderem, sobretudo, o papel de ambas as modalidades. (SANDES; SENE, 2020, p. 167-82)

É senso comum que a língua se manifesta primeiramente na fala e, na maioria das vezes em que o homem se relaciona socialmente, ele se comunica usando-a. Em algumas sociedades como a nossa, a linguagem falada convive com a modalidade escrita. Quando isso ocorre, o homem não anula a sua fala, pelo contrário, em concomitância com a escrita, continua usando a modalidade falada para interagir. Fala e escrita, assim, se interrelacionam, tendo o homem que aprender a administrar essas duas linguagens, seus processos e seus usos.

Diante disso está a importância deste artigo que tem por objetivo constatar a influência da linguagem oral sobre a escrita em textos argumentativos.

Esta proposta de estudo, que é desenvolvida sob o ponto de vista sociointeracionista, uma vez que a língua não é tão simplesmente um instrumento de comunicação e expressão do pensamento, deixa de lado a metodologia que reduziu por anos o estudo de língua a uma visão preconceituosa do falar e escrever corretamente. Propomos, pois, aqui um olhar descritivo, que busca registrar e analisar de forma científica o sistema linguístico em uso atual utilizado na fala e as implicações dele no processo de escrita de textos argumentativos. Esse processo é, pois, dialógico, porquanto cada usuário de uma dada língua necessita do outro na construção dos variados significados desse sistema de possibilidades linguísticas.

Apesar do grande esforço dos governos atuais para tornar a educação, sobretudo a de Ensino Fundamental, mais inclusiva, uma parte considerável dos alunos sofre com a exclusão escolar na medida em que não apresentam resultados satisfatórios no domínio de habilidades que relacionam a leitura à escrita.

Acreditamos, assim, que o objetivo desse artigo vai sendo alcançado na proporção em que o professor passa a conhecer e trabalhar com as “marcas da oralidade” no texto escrito, propondo atividades de reescrita textual.

Para dar conta dessa perspectiva, revisitamos conceitos funda-

mentais como os de linguagem, língua, oralidade, escrita, letramento e norma culta, analisando textos argumentativos escritos em gênero textuais como editorial e carta aberta, escritos em sala de aula, após debates sobre o assunto.

Como proposta de intervenção, utilizamos a retextualização. Com ela, o professor pode levar o aluno a desenvolver sua habilidade de adequação do texto falado para o escrito e vice-versa.

## **2. Princípios teóricos fundamentais**

Os princípios teóricos básicos estão organizados com o intuito de fazermos um estudo que, como já vimos, embora historicamente já esteja avançado, ainda está longe de se esgotar na atualidade.

Câmara Jr. (1955) definiu cultura como “o conjunto do que o homem criou na base das suas faculdades humanas: abrange o mundo humano em contraste com o mundo físico e o mundo biológico”.

Com base nele, apresentamos ao aluno a definição de cultura como o feixe de ações que o ser humano realiza em seu cotidiano, na sua casa, na rua onde mora, na escola em que estuda, no mercado aonde vai fazer as compras, na padaria onde compra, na praça aonde costuma ir, no médico com quem se trata, enfim, em qualquer lugar ou em qualquer ocasião a fim de criar e/ou transmitir para outros homens da sua ou de outras gerações práticas sociais que transformem a sua vida.

Pedagogicamente, podemos relacionar o conceito de cultura ao de linguagem, por conseguinte, passamos a pautá-los na interlocução, ou seja, na troca de conhecimentos, na sociointeração que deve ser criada e vivida na sala de aula.

Assim, o conceito de “linguagem” foi apresentado como a forma como o homem se expressa nas mais variadas condições em que ele possa estar. Ela se relaciona diretamente aos sentidos humanos. Especificamente, damos destaque para a linguagem verbal, nas modalidades oral e escrita.

Para Saussure, tomada em seu todo,

A linguagem é multiforme e heteróclita; um cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua

Saussure parece definir a linguagem como sendo algo geral, algo que o homem pode exercitar em diferentes domínios e que é, concomitantemente, individual e social.

A linguagem, segundo este estudioso suíço, era algo mais complexo que a simples organização gramatical de regras, ou a procura pelo étimo das palavras.

No entendimento de Chomsky (2005), “a linguagem consiste em uma propriedade da espécie humana, de modo a variar pouquíssimo entre os seres humanos, podendo ser considerada um ‘órgão da linguagem’” (p. 31), à medida que se têm sistemas visual, imunológico, circulatório etc. como órgãos do corpo.

Assim como Chomsky, acreditamos que a linguagem deriva sim de estímulos e, portanto, procuramos, todos os momentos em que estavam em sala de aula, estimular a competência e o desempenho oral e escrito dos alunos.

Não podemos confundir, embora estejam muito relacionados, o conceito de linguagem com o de língua. Esta, que é um sistema de possibilidades linguísticas, como observa Botelho (2012, p. 44), é um das formas de aquela se manifestar. Talvez a forma mais valorizada e mais usada pelo homem ao longo da história, causando a confusão.

Segundo Marcuschi, por exemplo:

[...] a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. Não é um sistema monolítico e transparente, para ‘fotografar’ a realidade. (MARCUSCHI, 2001, p. 240)

Assim, podemos constatar a relação da língua com o mundo e com outros conceitos como o de cultura. Quando ela se manifesta, por exemplo, funciona como um tipo de linguagem, causando dúvida para quem busca a definição de cada conceito separadamente.

Assim, a fala é a forma mais comum que o homem possui para se expressar dentro das possibilidades que uma língua possa lhe oferecer. Embora tenha sido uma linguagem muito desmerecida por muitos professores e pela maioria dos alunos, defendemos a tese de que a fala deve ser bastante valorizada, pois entendemos que, por meio da conscientização do seu valor na sala de aula, o aluno é capaz de ressignificar a sua escrita

e sua, por conseguinte, vida.

A escola assumiu o papel de instituição social responsável pela educação do homem. Dentro dela, tradicionalmente, o ensino da Língua Portuguesa, vem se preocupando com as linguagens.

Portanto, podemos inferir que o letramento é o início funcional da língua. A partir dele, o aluno passa a dar sentido aos fonemas e às letras e a relacioná-los de modo a criar conceitos como o de cultura, linguagem e língua que lhe servirão para se inserir na sociedade.

Ampliando o conceito em questão, podemos dizer que o letramento extrapola o nível da escrita. Letramento é, pois, um “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 7).

Entendemos por “letramento” o processo de se deprender a leitura e a escrita e de se compreender a função delas na sociedade, interagindo de forma crítica e consciente. Assim, o homem se insere na sociedade e desenvolve cultura.

Segundo Botelho (2012), letramento se relaciona ao uso que o homem faz da linguagem, que é uma forma de manifestação da cultura. Assim, podemos deduzir que o grau de letramento de um usuário de uma língua é diferenciado pelo domínio que ele tem sobre a leitura e escrita, conseqüentemente, pelo grau de adequação ao uso das linguagens oral e escrita, dentro daquela cultura em que vive (Cf. BOTELHO, *ibidem*).

Dentro do âmbito da escrita, existe uma norma que é valorizada socialmente e que, se trabalhada de forma preconceituosa, pode acarretar problemas de ensino–aprendizagem: a norma considerada “cultura”, variedade utilizada pelas pessoas que possuem mais contato com a “cultura escrita” (Cf. FARACO, 2008).

Essa noção de norma culta faz-se necessário neste artigo para definirmos qual o domínio de linguagem escrita que a sociedade espera de um aluno de 9º do Ensino Fundamental, no ato da produção de sua redação argumentativa. De forma alguma, a norma culta foi tratada como o ideal de língua perfeita a ser atingido algum dia por quem escreve.

Conforme Faraco (*ibidem*), a norma culta deve ser vista como apenas mais uma norma que convive em paralelo com outras normas; propõe-se aqui que os professores desenvolvam uma pedagogia da variação linguística, partindo da premissa de que não existe erro nos usos que

os alunos fazem de sua língua materna.

Faraco afirma (*Ibidem*):

Raramente os livros didáticos tratam da variação social – isto é, dos contrastes, conflitos, aproximações e distanciamentos entre as variedades do português chamado popular (a norma popular) e as variedades do português chamado culto (a norma culta/comum/*standart*). (FARACO, 2008, p. 180)

Assim, alude-nos a lembrança de que estamos procurando identificar as influências da oralidade no registro escrito de textos argumentativos escolares, portanto redações calcadas no uso da norma culta da língua.

Procuramos entender como a linguagem oral interfere na escrita, deixando marcas que caracterizam o grau de adequação ou inadequação à redação argumentativa escolar.

### **3. A influência da oralidade em redações escolares do 9º ano do Ensino Fundamental**

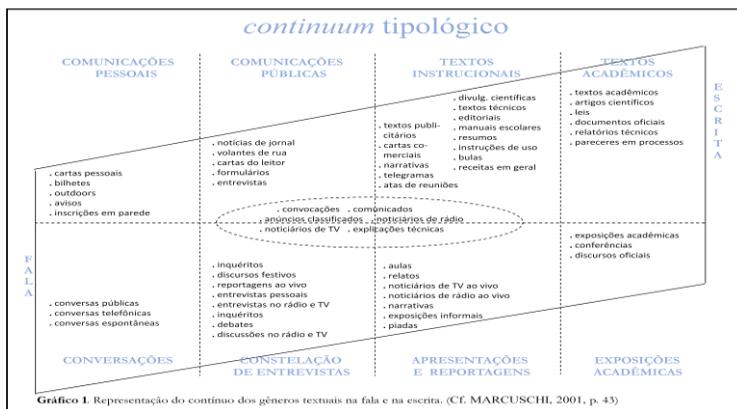
Ao analisarmos as relações entre a fala e a escrita, precisamos primeiramente nos lembrar de que estamos trabalhando com duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema linguístico: a língua portuguesa.

Para o estudo dessas relações, também é fundamental considerarmos primeiramente as condições de produção tanto da fala, quanto da escrita.

Por exemplo, podemos dizer que, na fala, temos a interação face a face, enquanto, na escrita, a interação é feita à distância. Na fala, o planejamento é simultâneo ou quase simultâneo à produção, já na escrita, ele é anterior à produção. Nesta, a criação é praticamente, pois os interlocutores interagem em regime de cooperação, isto é, compartilham o conhecimento que é desenvolvido de forma monitorada por ambos, durante a troca dos turnos de fala, e naquela é individual, já que ocorre em um momento posterior à interação, fazendo o criador uso da correção gramatical, da objetividade, da clareza e da concisão.

Convém ressaltarmos também que as diferenças entre essas modalidades da língua ocorrem dentro de um contínuo tipológico, ou seja, tanto a fala, quanto a escrita perpassam por um espectro que vai do

seu respectivo protótipo ao mais afastado desse protótipo, graduando por níveis intermediários, como se pode ver no gráfico abaixo:



Isso nos permite notar que as dicotomias são flexíveis, dependendo das condições de produção de cada texto. Servem bem para balizar os estudos e nortear as análises.

Partindo da premissa de que alunos do 9º ano têm razoável compreensão do papel social da escrita e de sua importância nas relações discursivas sociais como, por exemplo, a necessidade de se fazer uma redação argumentativa de acordo com o que se pede nos editais para se ingressar em um colégio federal ou militar, podemos esperar produções textuais com a efetivação de um conhecimento mais próximo do padrão considerado culto – comum à escrita.

Por outro lado, do ponto de vista da interação oral, podemos observar que esse mesmo aluno, nessa fase dos estudos, ainda não domina o processo de adequação da sua fala a um contexto sugerido como, por exemplo, o de um debate em sala de aula, porque a oralidade sempre é desprestigiado pelo sistema de ensino.

Em outras palavras, ele deveria usar sua prática de oralidade para facilitar sua organização cognitiva e fazer a transformação da estrutura oral de troca de turnos característica da conversação em parágrafos divididos em introdução, desenvolvimento e conclusão, próprios da argumentação, todavia parece não perceber essa relação entre as modalidades envolvidas na comunicação.

O processo de ensino–aprendizagem vem passando, nas últimas décadas, por várias transformações. Nesse contexto, o componente curricular de Língua Portuguesa, em especial, vem sofrendo inúmeras alterações de propostas teórico-metodológicas que procuram se adaptar às mudanças trazidas pelas tecnologias digitais e pela sociedade.

Podemos dizer que um dos passos marcantes desse processo de mudanças foi dado com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998. Nele, lê-se a seguinte orientação quanto ao ensino dos gêneros e a argumentação:

Desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra, produzindo textos em situação de participação social. (BRASIL. PCN, 1998, p. 41)

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assume a tarefa de rerepresentar uma proposta cuja centralidade está novamente no texto, dito nela como:

[...] unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção. (BRASIL. BNCC, 2018. p. 65)

Resultados de pesquisas mais recentes apontam para a necessidade de se implementar esse currículo efetivamente com questões de oralidade/linguagem falada e gêneros do discurso, para que se alcancem resultados mais significativos no processo de letramento na escola.

Os estudos com os gêneros da oralidade abrem-se para aplicações a partir dos diversos domínios discursivos (literário, jornalístico, teatral entre outros) que circulam em nossa sociedade e que, logo devem fazer parte do letramento de nossos alunos.

O estudo dos gêneros textuais faz-se fundamental na escola em todos os segmentos do ensino. Ele deve ser utilizado, sempre que se for trabalhar a gramática, como forma de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no ensino da produção de textos orais e escritos.

Ocorre ressaltarmos que é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades escolares de sala de aula com produções de jornais, de quadrinhos, de murais, de debates, de seminários etc.

Bezerra (2002), ao se referir ao modo como se desenvolveu o ensino dos gêneros, salienta que “a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringiu seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais” (p. 19). A autora destaca que a escola precisa propiciar atividades, a partir das quais os alunos conheçam o funcionamento da língua materna, para que, ao final dos anos de escolaridade, reconheçam e atuem em sociedade.

Ela se refere, em seu texto, aos gêneros na fala e na escrita e, em relação aos primeiros, apresenta sugestões para o desenvolvimento de habilidades em que os alunos utilizem “a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates” (BEZERRA, *ibidem*, p. 27).

Conforme destacam os PCN, “texto da ordem do argumentar” o debate corresponde a um espaço privilegiado de construção de conhecimento, de posicionamento frente a questões que se apresentam na vida em sociedade.

Segundo Schnewly e Dolz (2004), o debate constitui gênero bem definido e pertence às atividades orais de comunicação. Observa-se sua importância na vida em sociedade e se indica que essa é a razão de esse gênero ter sido usado nessa pesquisa como referência de texto oral e para se alcançar objetivo proposto.

E essa atividade oral, que se efetiva em sala de aula, paralela à prática da escrita escolar, acaba por influenciar o professor a observar o desempenho do seu aluno dentro de uma proposta de aula de metodologia sociointeracionista; metodologia, que os convida a atuarem juntos, exercitando suas habilidades em praticar as possíveis situações de interlocução do texto, as variações da fala nelas ocorrentes e a influência que ela exerce sobre a escrita.

A oralidade, assim, é o ponto de partida para o professor trabalhar com os alunos o desenvolvimento da variação linguística, apresentada como uma das competências a serem desenvolvidas nos PCN. Valorizando-a, ele pode passar a preparar uma aula focada não só no texto, mas nos sujeitos envolvidos com esse texto, no que eles pensam e, especificamente, como eles fazem uso das linguagens oral e escrita, para expor seus pensamentos.

Marcuschi (1997) apresenta várias possibilidades de ocorrências da oralidade em termos das características como: as hesitações, os mar-

cadres conversacionais (neste caso, observar que papel eles têm na marcação das frases e na organização da linguagem como um todo), as repetições de elementos lexicais, as constantes correções (de si mesmo e dos outros), os modalizadores, os dêiticos etc.

O referido linguista sugere a análise de características mais marcantes da estrutura linguística na fala como as estruturas oracionais e sua organização com cortes constantes e retomadas. Além disso, faz menção à identificação dos papéis dos interlocutores e dos diversos gêneros produzidos determinando suas características (estruturais e comunicativas) com base em indicadores tais como, número de participantes, papéis, forma de organizar os tópicos, formas de sequenciação, tomadas de turno etc.

Feitas essas observações, passamos a considerá-las nos textos redigidos pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, analisados em nossa pesquisa e divulgados neste artigo.

Neles, deparamo-nos, nos textos analisados, primeiramente com produções redigidas somente em um parágrafo e sem quase nenhuma pontuação, denotando bastante desconhecimento da estrutura do texto argumentativo. Essa e outras marcas, causadas pela influência da oralidade sobre a escrita dos referidos alunos veremos no subitem a seguir.

#### **4. Marcas da oralidade na redação escolar**

Aprofundando a análise, encontramos constantemente a influência oral por meio do registro repetido de algumas marcas típicas dessa modalidade como, por exemplo: a referência, a repetições, o uso de organizadores textuais típicos da fala, a justaposição de enunciados, o discurso direto e a segmentação ou fragmentação gráfica.

A referência é uma marca discursiva oral que consiste em projetar, no texto escrito, informações extralinguísticas compartilhadas pelos interlocutores por gestos como um olhar ou um apontar de dedo, ou por já possuírem um histórico de interação. Na prática, ocorre com o uso normalmente ambíguo do pronome pessoal “ele”, com o termo repetido, e outros casos similares. Na referida pesquisa, identifica-se essa marca, com os pronomes “essa”, “isso” e “elas”, nesse trecho do texto do aluno L.M.:

- (01) “Porquê essa pessoa que está passando por tudo isso não tem ninguém para desabafar ou porque as pessoas dizem que isso é frescura dessa pessoa mas elas não sabem que essa pessoa esta sentindo ou que ela está passando. Portanto se você conhece alguém assim procure entender ela não zoe, escuta essa pessoa e procure ajuda-la ou procure alguém que ajude. A depressão não é brincadeira!”

As repetições – do tipo redundância de uma forma léxica – são recursos retóricos que funcionam como mecanismos organizadores da oralidade. A do tipo substituição da forma léxica por outro forma sinônima ou por uma proforma (pronominal) funciona como mecanismos organizadores da escrita. Ocorrem com muita frequência e podem ter funções variadas como narrativas, descritivas e até argumentativas. Na prática, ocorre com o uso enfático de uma palavra ou expressão em uma mesma frase ou em um mesmo período, criando o que se considera uma redundância viciosa. Encontramos, repetidas vezes, o uso das palavras “barbeiro” e “pessoa” nesse trecho do texto do aluno I.B.:

- (02) “Ser barbeiro é uma coisa cansativa mas é uma coisa boa, barbeiro é uma profissional que corta o cabelo das pessoas para ganhar dinheiro e uma profissão importante. Cuida da beleza da pessoa as jornalista os atores nessecito de um barbeiro bom para fica mas “bonito(a)” sem os barbeiros as pessoas ai ter o cabelo feio.”

O uso de organizadores textuais (também denominados marcadores ou modalizadores discursivos) é um dos recursos recorrentes da oralidade. Esses organizadores textuais são elementos conectores que estabelecem a ligação de outros elementos ou de orações ou de períodos e garantem a evolução do pensamento. Os organizadores textuais típicos da fala são do tipo marcadores discursivos, que é um recurso da oralidade, cuja finalidade pode ser, entre outras, a de manter a estabilidade conversacional. Na prática escrita daqueles alunos, tais modalizadores ocorrem, na maioria das vezes, de forma desnecessária por meio da repetição de elementos como “e”, “ai”, “(ai) então”, “mas (ai)”, “porque/pois” etc. Encontramos a referida marca no uso da palavra “e” nesse trecho do texto do aluno A.S.:

- (03) “Acreditamos na traição e que tem muita gente que faz e eu acho dis necessário e a pessoa te da valor fica so com ela muita gente hoje em dia trai a outra eu nunca faria isso.”

A justaposição de enunciados é o acréscimo contínuo de novas informações ao texto sem relacioná-las coesivamente. Na prática escrita,

ocorre quando não se observa um sinal de pontuação como a vírgula ou o ponto final, ou ainda um conector como “que” ou “e” ou até mesmo quando a pontuação é mal aplicada como em (02) ou (03) ou neste trecho de R.V.:

(04)“Acreditamos que traição não e necessária eu tô falando no caso de nomora se uma pessoa traia outra e por não gosta dela não tem sentimento não tem respeito ao namoro apartir que você pode a outra pessoa em namoro você tem que ter consigo se você realmente quer isso responsabilidade (...)”.

O discurso direto é um tipo de estrutura textual baseada na reprodução direta da fala de um pessoa ou personagem. Na oralidade, ocorre de forma abrupta com a troca do turno de fala sem os recursos que o marcam na escrita como, por exemplo, o travessão e os dois pontos. Quando isso é transposto para a escrita, parece que se cria uma estrutura de “discurso indireto livre”, mas sem consciência de tal estruturação sintática e, não raro, de uma forma estranha, tornando o trecho confuso. Há um tipo dessa estruturação nesse trecho do texto do aluno R.V.:

(05)“(...) as vezes na conversa resolve sem ter que brigar tipo falar eu não gostei do que você ta fazendo. isso ta me magoando. e so isso. conversar.”

A segmentação gráfica e a fragmentação gráfica também são recorrentes nos textos escritos daqueles alunos. Recorremos ao conceito de vocábulos fonológicos proposto por Câmara Jr. (1971 p. 34-9). Nesta obra, o autor introduz, nos estudos da língua portuguesa, uma distinção entre duas unidades diferentes sob o mesmo nome: vocábulo fonológico e vocábulo morfológico ou formal.

O vocábulo fonológico, para ele, “correspondente a uma divisão espontânea na cadeia de emissão vocal, enquanto que o vocábulo formal ou mórfico ocorre quando um segmento fônico se individualiza em função de uma significação léxica ou gramatical” (Cf. *Id.*, *ibid.*, p. 34).

Podemos perceber que Câmara Jr. esclarece o princípio norteador da divisão na emissão da cadeia da fala, afirmando que os vocábulos fonológicos não se separam por pausas na corrente da fala:

Em português, o vocábulo fonológico depende da força de emissão das suas sílabas. Esta força é o que se chama “acento”. [...]

A verdadeira marca da delimitação vocabular é a pauta prosódica [...]” (CÂMARA JR., 1971, p. 35-6)

Na prática, na língua portuguesa, o vocábulo fonológico é definido pela pauta prosódica, determinada pelo acento tônico (Cf. *Id.*, *ibid.*, p. 35-6).

A seu turno, Koch (2018), com base no conceito de vocábulo fonológico de Câmara Jr., apresenta a fragmentação gráfica ou uso de “picantes” que ocorre quando o usuário da língua altera a forma dos vocábulos, ao separar partes dele.

Na prática textual, ocorre a fragmentação gráfica quando se encontra segmentações de um mesmo vocábulo, por exemplo, “para béis” ou “por tanto” ou ainda “ser ventes”. Ao contrário disso, quando se encontra a agregação de vocábulos diferente como, por exemplo, “derrepente”, “apartir”, “porisso”, esta-se diante da segmentação gráfica. Encontramos essa marca na palavra “portanto” nesse trecho do texto da aluna H.E.:

(06)“Por tanto as pessoas com depressão precisam de uma atenção especial, precisam frequentar o medico e tomar medicamentos e procurar a felicidade.”

e na expressão “a partir” nesse trecho do aluno R.V.:

(07)“(...) e por não gosta dela não tem sentimento não tem respeito ao namoro apartir que você pode a outra pessoa em namoro (...)”

Com a utilização dessas marcas da oralidade como recursos de análise das adequações/inadequações que se referem à influência da fala sobre a escrita, este artigo apresentar aos professores uma alternativa de correção de redações argumentativas escolares. Em outras palavras, sugere que o professor de Língua Portuguesa procure levar o aluno a identificar as possíveis marcas da oralidade produzidas em seu texto escrito, avalie se elas são adequadas ou não ao gênero textual que ele está produzindo, e, se necessário, faça o processo de retextualização, a fim de chegar ao produto mais adequado às exigências textuais que a sociedade lhe impõe.

Importa dizermos que a identificação das características da fala na escrita dos textos dos alunos é, pois, primordial para darmos o primeiro passo rumo ao encontro da proposta sociointeracionista que defendemos.

Em seguida, deve-se dar espaço, em sala de aula, para o aluno fazer uso da linguagem falada. Isso o torna o sujeito do seu discurso; isto é, na medida em que ele começar a procurar, com o auxílio do professor,

adequar a sua oralidade à estrutura das proposições e dos argumentos sugeridos a sua escrita, ele começa a exercitar a nossa proposta de intervenção: a retextualização.

Relacionando a sua fala à análise das estratégias textuais, utilizadas na construção dos parágrafos, o aluno pode começar a criar a sua identidade textual e, por conseguinte, expressar-se mais adequadamente em cada modalidade da língua.

## **5. Considerações finais**

Considerando a evolução histórica apresentada sobre os estudos entre a oralidade e a escrita e, principalmente, o atual momento em que as pesquisas se encontram, ou seja, o foco não mais nas diferenças, mas sim nas semelhanças entre essas duas modalidades, constatamos que a oralidade exerce uma efetiva influência sobre a escrita de redações argumentativas escolares.

Seguros de que o ensino descontextualizado e normativo não vem apresentando resultados positivos para o ensino-aprendizagem de leitura, de interpretação ou de escrita da língua, a proposta sociointeracionista com foco no estudo da oralidade e de suas influências sobre a escrita tem-se demonstrado como uma possibilidade real para o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas desejadas em um aluno que almeja ser sujeito do próprio conhecimento.

Acreditamos, de fato, que o professor de Língua Portuguesa deva ser um professor de linguagem e observar o desempenho de seus alunos a partir de um olhar sociointeracionista; atuar junto com eles, aproveitando suas habilidades linguísticas, advindas da sua prática da oralidade. Isto porque acreditamos que a língua se efetiva num meio social e histórico, no qual os seus usuários podem desenvolvê-la melhor em práticas contextualizadas.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. *Atividade de retextualização: os conhecimentos linguístico-discursivos acerca das diferenças entre o texto oral e escrito*. Dissertação de mestrado. FALE/UFMG, Belo Horizonte, 2003.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R., BEZERRA, M.A. (Orgs). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BOTELHO, José Mario. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Judiai-SP: 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, p. 647-58, Rio de Janeiro: CIFEFiL, set./dez.2018. Disponível em: <http://filologia.org.br/rph/ANO24/72supl/053.pdf>

\_\_\_\_\_. A natureza das modalidades oral e escrita. *IX Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, 2005, Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF, Ano IX, 01 – Linguagem e Leitura, 2005. v. IX. p. 30-42. Disponível Em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/03.htm>.

\_\_\_\_\_. Entre a oralidade e a escrita: um contínuo tipológico. In: *Produção e Edição de Textos*. v. VIII, n. 7. CIFEFiL: Rio de Janeiro, 2004. p. 57-69. Disponível em: <http://filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno07-05.html>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

CÂMARA Jr., Joaquim Matoso. Língua e cultura. *Letras*. Paraná: Universidade do Paraná, 1955.

\_\_\_\_\_. *Problemas de linguística descritiva*. 11. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1971.

CHAFE, Wallace. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. *Literacy, Language, and Learning*. Ed. D. R. Olson, N. Torrance and A. Hildyard. London: Cambridge UP, 1987. p. 105-23

CHOMSKY, Noan. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. Trad. de Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: UNESP, 2005 (2000).

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl (Orgs). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. 320 p. (Educação Linguística; 11)

\_\_\_\_\_. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfel Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1981.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Concepção de língua falada nos manuais de Português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. São Paulo: UNICAMP, 1997.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. *Construir Notícias*. Recife-PE, v. 07 n. 37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2004.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

SANDES, Gisvanda Isys de Almeida; SENE, Marcos Garcia de. Análise de alguns traços fonológicos graduais na escrita sob a perspectiva da Sociolinguística Educacional. *Rev. EntreLínguas*, v. 6. n. 1, p. 167-82, Araraquara, jan/jun. 2020.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

**A LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA  
ENUNCIATIVO-DISCURSIVA E SUAS IMPLICAÇÕES  
PEDAGÓGICAS**

*Anderson Borges Corrêa (UNESP)*  
[abc-anderson@outlook.com](mailto:abc-anderson@outlook.com)

**RESUMO**

Este artigo tem o objetivo de discutir a realidade concreta da linguagem escrita na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Busca, também, apontar as implicações dessa discussão na prática pedagógica para o desenvolvimento da linguagem escrita na criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na formação de crianças autoras e leitoras de textos. Por meio de uma revisão de conceitos postulados por Jakubinskij e Volóchinov sobre a realidade concreta da linguagem, considera-se a linguagem escrita um fenômeno essencialmente dialógico e responsivo. Aponta seu caráter social, considerando que a produção discursiva por meio de enunciados, bem como a compreensão deles, é contextual, ou seja, não é determinada pelas formas linguísticas utilizadas, e, portanto, os usos dos signos culturais na forma de enunciados para expressar e para compreender estão no cerne do processo de apropriação da escrita pelas crianças. Conclui que a linguagem escrita precisa ser tratada na escola como uma atividade social, viva, cuja unidade substancial é o enunciado concreto (texto), não o código linguístico, e, por esse caminho dos enunciados, ela deve ser apropriada pelas crianças desde o primeiro ano do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:**

Sociologia da Linguagem. Ensino Fundamental. Implicações Pedagógicas.

**ABSTRACT**

This article aims to discuss the concrete reality of written language in the enunciativo-discursive perspective of language. It seeks, also, to point out the implications of this discussion in the pedagogical practice for the development of written language in children in the early years of Elementary School, focusing on children development as authors and readers of texts. Through a conceptual review of Jakubinskij and Volóchinov's postulates on concrete reality of language, it considers written language an essentially dialogical and discursive phenomenon. It points out its social character, considering that discursive production through statements, as well as their comprehension, is contextual-based, that is, it is not determined by the linguistic forms used, and, therefore, the uses of cultural signs in the form of statements to express and to make comprehension are in the center of the process of language appropriation by children. It concludes written language needs to be treated in school as a social, lively activity, which substantial unit is the concrete statement (text), not the linguistic code, and, through this path of statements, it is how it must be appropriated by children since the first year of Elementary School.

**Keywords:**

Language Sociology. Elementary School. Pedagogical Implications.

## **1. Introdução**

As significações das palavras da língua nada significam, mas carregam a possibilidade de produzir sentidos únicos e irrepetíveis quando se tornam parte de enunciados (textos) reais e concretos em situações sociais de interação. Ao defender essa ideia, Volóchinov (2017) relaciona a atividade de linguagem à própria existência humana, pois ela possibilita, por meio das situações sociais, a formação do pensamento e da consciência humana. No entanto, assim como questiona o autor, a importância da escrita (linguagem escrita) como atividade discursiva, social e viva, cuja unidade essencial é o enunciado concreto (texto capaz de provocar respostas dos outros), parece ainda não ter sido compreendida em absoluto no universo escolar.

Apesar do reconhecimento, na escola, da importância da linguagem escrita para o desenvolvimento das crianças, não raro, professores que estudam e pesquisam os processos de ensino e de aprendizagem da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental apontam a existência, nas salas de aula, de práticas pedagógicas que enfatizam os processos de decifração do código alfabético (BORTOLANZA; FREIRE, 2019), o traçado de letras e de palavras e a cópia de textos (LUGLE; MELLO, 2015) em detrimento de práticas que promovam os processos de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita em suas máximas possibilidades, com foco no uso funcional da escrita (VIGOTSKI, 1997).

Situações como essas apontam uma concepção equivocada de linguagem escrita como sistema objetivo de normas, cuja apropriação ocorreria por meio de exercícios e sem a formação de uma situação de comunicação social (VOLÓCHINOV, 2017). Com base nisso, compreendo que há uma necessidade premente de discutir a realidade concreta da linguagem escrita nos diferentes níveis de formação de professores – cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado – e suas implicações na prática pedagógica, de maneira a possibilitar que o processo de apropriação da escrita pela criança, em suas máximas possibilidades, seja planejado e organizado intencionalmente no contexto escolar para favorecer a formação de crianças autoras e leitoras de textos.

Na psicologia histórico-cultural, as relações entre o pensamento e linguagem têm importância fundamental para pensar as práticas pedagógicas com a linguagem escrita, pois essas relações não são fundamentos pré-estabelecidos que conduzem o desenvolvimento das crianças, mas se constituem no próprio processo de desenvolvimento humano, possibili-

tando que os indivíduos realizem atividades discursivas e desenvolvam o pensamento e a personalidade. Sob o viés sociológico, Volóchinov (2017) também aponta a relação entre o pensamento e a linguagem como um fato social que favorece o desenvolvimento do pensamento. Além disso, para ele, o diálogo é a forma natural das manifestações discursivas humanas. Assim, a dialogicidade da atividade de linguagem real e concreta se apresenta como fundamento teórico-metodológico primordial para refletir sobre a linguagem escrita.

Por isso, este texto tem o objetivo de refletir sobre a realidade concreta da linguagem escrita na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, considerando que as interações discursivas nos contextos sociais que são capazes de promover o desenvolvimento das capacidades das crianças de ler e de produzir textos ocorrem por meio de enunciados. Busca, também, apontar as implicações dessa discussão na prática pedagógica, de modo a favorecer o pleno desenvolvimento da escrita na criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na formação de crianças leitoras e capazes de produzirem textos autorais.

Por meio de uma revisão de conceitos postulados por Jakubinskij e Volóchinov sobre a realidade concreta da linguagem humana, considero que a linguagem escrita é um fenômeno essencialmente dialógico e que todo e qualquer enunciado escrito espera respostas dos outros. Apon-to que a escrita tem caráter social, considerando que a produção discursi-va, bem como a compreensão pela leitura, é contextual e se realiza por meio de enunciados. Finalmente, o uso dos signos visuais pelos indiví-duos na forma de enunciados para expressar e para compreender, de for-ma contextual, são compreendidos como o cerne do processo de apropria-ção da escrita pelas crianças.

## **2. A essência dialógica da escrita**

A linguagem verbal (oral e escrita) é um fenômeno da cultura humana e sua razão de ser é o diálogo. Ao defender isso, Jakubinskij (2015) ressalta que os gestos e as mímicas, na oralidade, também têm poder de significação responsiva e dialógica, ou seja, se constituem como respostas a outras manifestações verbais e não verbais e fazem parte de uma espécie de corrente de comunicação dialógica. Para ele,

[...] às vezes, mímicas e gestos desempenham um papel de réplica no diálogo, substituindo, assim, a expressão verbal. Frequentemente uma réplica por meio de mímicas dá a resposta antes mesmo da réplica verbal. En-

quanto um interlocutor, querendo apenas retorquir, prepara-se para falar, o outro, levando em conta as mímicas e a tentativa de tomada de turno do primeiro, contenta-se com essa réplica por meio de mímica e pronuncia algo do tipo: “Não, espere, sei o que você quer dizer”, e prossegue. Muito frequentemente, as réplicas por mímicas ou gestos não exigem “complemento” verbal. (JAKUBINSKI, 2015, p. 68)

Esse autor argumenta que a linguagem verbal tem sua razão de ser no diálogo porque “cada estimulação verbal, qualquer que seja sua duração ininterrupta, (...) suscita uma reação de pensamentos e emoções e provoca inevitavelmente no organismo uma reação verbal” (JAKUBINSKI, 2015, p. 77), ainda que a resposta a qualquer enunciado não seja dada exclusivamente à palavra em si, mas em relação ao seu emprego em determinada situação comunicativa que lhe confere uma significação contextual específica.

Para explicar o caráter natural do diálogo, o autor aponta uma situação comum no cotidiano, a qual pode se repetir em diferentes situações comunicativas, como em uma sala de aula, em uma palestra, em um discurso político etc.:

Frequentemente, no momento de uma “reunião”, paralelamente a uma apresentação monológica do interveniente, desenrola-se um diálogo animado entre os ouvintes, que cochicham ou trocam “bilhetinhos” (não me refiro às conversas “fora do tema ou que ultrapassem o quadro da apresentação”). Nesse caso, um chamado à ordem pelo dirigente, por meio do toque duma campainha, é o sinal do caráter artificial do monólogo. (JAKUBINSKI, 2015, p. 78)

Esse caráter dialógico da oralidade se aplica, também, à escrita, que provoca nos leitores atitudes responsivas de diferentes maneiras por meio de “interrupções e réplicas, em certos casos no pensamento; em outros casos, em voz alta, ou ainda por escrito, sob a forma de sublinhamentos, anotações nas margens, folhas inseridas etc.” (JAKUBINSKI, 2015, p. 79). Na composição escrita, o caráter dialógico da linguagem se manifesta nos rascunhos reais ou nos rascunhos mentais, que possibilitam uma espécie de discussão e reflexão de quem escreve.

Portanto, a escrita, como atividade discursiva culturalmente constituída, é essencialmente dialógica. No universo escolar, a atividade socialmente significativa com esse instrumento cultural é primordial para que cada criança se aproprie dele e seja capaz de criar e compartilhar significações socialmente, seja na leitura ou na escrita de textos.

### 3. *A escrita como atividade enunciativo-discursiva*

Na perspectiva do signo social, a linguagem humana existe como um fenômeno fundamentalmente social e dialógico e, portanto, tem como condição essencial a unidade do “meio social” e do “acontecimento da comunicação social” (VOLÓCHINOV, 2007, p. 145). Nesse sentido, para os indivíduos, o mais importante é a significação contextual (tema) que as formas linguísticas flexíveis podem assumir em diferentes situações comunicativas concretas.

Sobre os tipos de significação, esse autor os diferencia pela relação que a palavra pode estabelecer com o contexto e pela condição dela no dicionário. Para ele,

O mais correto seria formular a relação entre o tema e a significação do seguinte modo. O tema é o limite superior, real, do significar linguístico; em essência, apenas o tema designa algo determinado. A significação é o limite inferior do significar linguístico. Na realidade, a significação nada significa, mas possui apenas uma potência, uma possibilidade de significação dentro de um tema concreto. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 231)

Assim, a compreensão é contextual e não se liga à forma linguística usada. Ela só é possível devido “à compreensão da sua significação em um enunciado, ou seja, à compreensão da sua novidade e não ao reconhecimento da sua identidade” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 177-8). Por isso, os signos culturais, na forma de enunciados, e sua compreensão contextual pelos indivíduos devem estar no cerne do processo de apropriação da linguagem escrita desde os momentos iniciais de sua aprendizagem pela criança.

Conforme ressalta o autor,

De modo algum o processo de compreensão deve ser confundido com o processo de reconhecimento. Eles são profundamente diferentes. Apenas um signo pode ser compreendido, já o sinal é reconhecido. [...] Uma forma linguística não será compreendida como tal enquanto ela for apenas um sinal para aquele que a compreende. Um sinal puro não existe nem nas fases iniciais da aprendizagem de uma língua. Mesmo nesse caso, a forma é orientada pelo contexto e se constitui em um signo, embora estejam presentes sua natureza de sinal e o momento do seu reconhecimento. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 178-9)

A escrita não se baseia no reconhecimento de letras e de sílabas, mas na compreensão de significações. Ela é, por isso, uma atividade social que se alimenta das relações sociocomunicativas, se realiza concretamente por meio de enunciados socialmente situados, não por meio de um sistema de normas. Apenas as palavras dos enunciados que possuem

conteúdo e significação contextual para as crianças podem ser compreendidas e respondidas por elas. Assim, quando se deixa de conduzir o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita como uma atividade discursiva (da palavra consciente) em detrimento da decifração do código alfabético e do ensino das relações entre letras e sons, restringe-se as possibilidades de desenvolvimento da criança, além de dificultar o processo de aprendizagem, pois “quando uma criança conhece as letras e sabe distinguir com sua ajuda os sons separados nas palavras, atrasa, no entanto, em dominar completamente o mecanismo da escrita” (VIGOTSKI, 1997, p. 196, tradução nossa<sup>2</sup>).

O centro organizador do enunciado de quem diz é a situação social e a condição real de sua produção. Ao defender isso, Volóchinov (2017) afirma que “a situação forma o enunciado, obrigando-o a soar de um modo e não de outro” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 206), e determina a vivência interior dos indivíduos. Isso acontece porque nosso mundo interior utiliza e se adapta aos significados sociais, os quais possibilitam a realização de nossa vivência e expressão de forma única.

Nessa perspectiva, as situações de ensino e de aprendizagem da escrita têm como foco a organização, junto com as crianças – não para elas ou por elas, de situações sociais reais de comunicação, como a produção de cartazes para divulgar informações, cartas para requer ou comunicar algum acontecimento, textos de opinião sobre assuntos relacionados à vida das crianças, histórias para outras crianças etc. A partir da organização de situações como essas, que muitas vezes se desdobram em projetos de trabalho das próprias crianças (SRAÏKI; JOLIBERT, 2015), as quais fornecem condições reais para a produção de textos (o que escrever? para quem? por que? como?), cada criança se apropria da escrita por meio da produção de enunciados em sua função social, ou seja, como uma atividade de linguagem capaz de revolucionar o modo como elas se relacionam com o mundo, seja para escrever ou para ler.

Ler, nesse sentido, é construir sentidos e compreender o que está escrito e o que está ilustrado estrategicamente (GIROTTI, 2016), fazendo perguntas ao texto, inferindo respostas, seguindo pistas, estabelecendo conexões com outros textos, com a vida e com o mundo. A leitura é, portanto, “dialogia, é interlocução, é compreensão, é atribuição de sentidos”

---

<sup>2</sup> “(...) cuando un niño conoce las letras y sabe distinguir con su ayuda los sonidos aislados en las palabras, tarda, sin embargo, en dominar completamente el mecanismo el mecanismo de la escritura” (VIGOTSKI, 1997, p. 196).

(GIROTTI, 2016, p. 44).

Assim, na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem escrita, os anseios, os questionamentos e os assuntos mais significativos para as crianças são questões centrais que devem guiar a seleção dos conteúdos para a formação de escritores e leitores mirins.

Nessas situações socialmente significativas com a escrita, as crianças que estão no período de alfabetização descobrem que, além de desenhar as coisas do mundo, elas podem desenhar as palavras também. Desse modo,

Para que a criança chegue a esse descobrimento fundamental deve compreender que não apenas se pode desenhar as coisas, mas também a linguagem. Esse foi o descobrimento que levou a humanidade ao método genial da escrita por letras e palavras, e esse mesmo descobrimento leva à criança a escrever as letras. Do ponto de vista psicológico este fato equivale a passar do desenho de objetos ao das palavras. (VIGOTSKI, 1997, p. 197) (tradução nossa<sup>3</sup>)

Os métodos que possibilitam, de forma adequada, expressar por meio de palavras escritas consideram que as crianças precisam ser apresentadas a elas visualmente (VIGOTSKI, 1997; BAJARD, 2014). Nesse sentido, o papel dos professores como indivíduos mais experientes culturalmente, que escrevem com as crianças e apontam a elas os aspectos visuais convencionais da escrita, é fundamental.

#### **4. O papel da palavra do outro na atividade de escrita**

Nas situações sociais concretas de comunicação, como tenho defendido, o processo de composição de enunciados é orientado tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor ao qual ele se dirige, pois “todo enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204). Isso significa que a atividade de produção textual da criança está inserida em um diálogo, no sentido mais amplo do termo, de modo que durante a sua escrita ela precisa se orientar

---

<sup>3</sup> “Para que el niño llegue a ese descubrimiento fundamental debe comprender que no sólo se pueden dibujar las cosas, sino también el lenguaje. Ese fue el descubrimiento que llevó a la humanidad al método genial de la escritura por letras y palabras, y ese mismo descubrimiento lleva al niño a escribir las letras. Desde el punto de vista psicológico este hecho equivale a pasar del dibujo de objetos al de las palabras” (VIGOTSKI, 1997c, p. 197).

por enunciados anteriores e, também, por possíveis compreensões do enunciado sendo produzido. Isso explica, por exemplo, a necessidade das crianças de se relacionarem com os colegas e com os professores durante suas composições escritas, pois, nessas relações, elas captam atitudes responsivas que orientam a produção de seus enunciados.

#### Segundo Volóchinov,

Um livro, ou seja, um discurso verbal impresso também é um elemento da comunicação discursiva. Esse discurso é debatido em um diálogo direto e vivo, e, além disso, é orientado para uma percepção ativa: uma análise minuciosa e uma réplica interior, bem como uma reação organizada, também impressa, sob formas diversas elaboradas em dada esfera da comunicação discursiva (resenhas, trabalhos críticos, textos que exercem influência determinante sobre trabalhos posteriores etc.). Além disso, esse discurso verbal é inevitavelmente orientado para discursos anteriores tanto do próprio autor quanto dos outros, realizados na mesma esfera [...]. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219)

Portanto, se todo enunciado é responsivo e se orienta para possíveis réplicas, as palavras dos outros exercem papel fundamental no desenvolvimento discursivo da criança. Conforme aponta Volóchinov (2017), historicamente o

[...] grandioso papel organizador da palavra alheia sempre vinha acompanhado pela força e pela organização alheia ou era encontrado por um jovem povo conquistador no terreno de uma cultura antiga e poderosa ocupada por ele, como se ele escravizasse a consciência ideológica do povo conquistador a partir dos túmulos. Como resultado, a palavra alheia, nas profundezas da consciência histórica dos povos, fundiu-se com a ideia de poder, de força, de santidade e de verdade, fazendo com que a noção de palavra se orientasse na maioria das vezes justamente para a palavra alheia. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 188-9)

Quando nascem, os indivíduos são inseridos no fluxo de comunicação discursiva e, por meio dessa imersão e pelas relações que estabelecem com outros indivíduos mais experientes culturalmente, eles desenvolvem a capacidade de produzir enunciados. A natureza dos enunciados é social, conforme aponta o autor ao dizer que

[...] o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 200)

A composição dos enunciados pelos indivíduos em formas de comunicação mais ou menos estáveis (gêneros discursivos) tem, portanto, orientação social, pois é constituída a partir de um universo criado cole-

tivamente que “concebe todo nosso ato, ação ou estado ‘consciente’.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 213).

Desse modo, a condução dos processos de ensino e de aprendizagem que têm como objetivo o desenvolvimento da linguagem escrita na criança deve considerar, metodologicamente, que a comunicação discursiva, isto é, a produção e a compreensão de textos, é determinada pelas situações concretas de comunicação e pelas formas discursivas coletivas relativamente estáveis (outros textos), favorecendo a composição de enunciados individuais na relação com essas situações coletivas e, também, a revisão das formas da linguagem.

Assim, o diálogo com outros enunciados situados em situações concretas de comunicação – não recortados de seus contextos reais de comunicação (BORTOLANZA, 2016) – é primordial para favorecer a apropriação da escrita. Essa é a maneira como as crianças podem materializar os sentidos pessoais construídos nas relações com os outros e manifestarem autonomia nos atos de ler e de escrever textos na escola, pois

[...] ainda que as atividades de um indivíduo devam correlacionar-se com as da sociedade, existe um momento em que é o indivíduo quem age, pensa, planeja, objetiva, sente e realiza as ações da produção. Nesse momento, ele é o autor daquelas transformações e da realização de um produto. Ele sintetiza objetivamente o conjunto de processos históricos – ontogêneses – que caracterizam o seu ser individual como resultado da atividade social. (MARINO FILHO, 2011, p. 184)

Ademais, apoiando-se nas formas de comunicação fixadas cotidianamente pela coletividade em vista das condições de comunicação (em casa, no trabalho, na escola, em obras literárias etc.), as crianças realizam, com a ajuda dos professores, o acabamento dos textos com base nas situações concretas de comunicação.

Dentre as possibilidades pra realizar o acabamento dos textos com as crianças, destacam-se as atividades epilinguísticas. Quando realizadas em colaboração com os outros, especialmente com os professores, elas podem auxiliar as crianças no acabamento de suas produções ao favorecerem a reflexão sobre as (distintas) formas enunciativas adequadas para a interação sociocomunicativa.

Segundo Geraldi (2015),

Este tipo de atividade aparece bastante cedo entre os falantes: mais ou menos entre os 4 e 5 anos, as crianças fazem muito mais do que perceber a relação dos signos com as coisas; elas brincam com o sistema da língua, elaborando rimas e explorando a sonoridade das palavras, dizendo a

mesma coisa de outro modo, as autocorreções, as reelaborações, perguntando e explicando para si mesmas o que ouvem. Podemos caracterizar as atividades epilinguísticas como atividades que tomando as próprias expressões como objeto, suspendem o tratamento do tema da conversação ou do texto para refletir sobre os recursos expressivos postos em funcionamento. (GERALDI, 2015, p. 60)

O processo de ensino e aprendizagem da escrita como atividade cultural se apoia, portanto, na realização de uma atividade “mais ou menos equivalente aos modos de funcionamento da linguagem fora dos bancos escolares” (GERALDI, 2015, p. 58), superando os modelos de ensino pautados em exercícios de produção de textos “encaixáveis” em modelos prévios, cheios de regras e sem a preocupação com a produção textual de autoria. Nessa perspectiva, o essencial é o domínio de “habilidades de uso da língua em situações concretas de interação” (GERALDI, 2015, p. 47), de forma que seja possível às crianças a produção de enunciados que atendam aos propósitos da sua expressão, bem como a habilidade de perceber as sutilezas que marcam as diferenças de expressão.

## **5. Considerações finais**

Partindo da problematização das práticas pedagógicas no universo escolar, que historicamente têm como proposta para o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças práticas pedagógicas que enfatizam os processos de decifração do código alfabético, o traçado de letras e de palavras e a cópia de textos em detrimento de práticas que promovam a aprendizagem da escrita com foco no uso funcional dela, este artigo buscou refletir sobre a realidade concreta da linguagem escrita e apontar implicações pedagógicas para o desenvolvimento da escrita na criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na formação de crianças autoras e leitoras de textos.

Depois de apontar que a linguagem humana é essencialmente dialógica, considerando os gestos, as mímicas e a atitude responsiva de quem compreende a fala do outro, a linguagem escrita é compreendida como uma atividade social, viva, realizada por meio de enunciados, não um sistema de normas. Sendo assim, o uso dos signos culturais na forma de enunciados para expressar e para compreender, bem como a relação com os outros durante a atividade de escrita, estão no cerne do processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças. O processo de composição de textos influencia e é influenciado pela grande rede de comunicação discursiva humana, dentro da qual eles precisam ser discutidos e

compreendidos dialogicamente.

Esses fundamentos da escrita como atividade de produção discursiva (de textos), tendo como unidade substancial o enunciado, quando são apropriados pelos professores como conceitos científicos e possibilitam a tomada de consciência em relação à maneira como as crianças aprendem a linguagem escrita, podem subsidiar e orientar as práticas pedagógicas de ensino e de aprendizagem da escrita em suas possibilidades mais desenvolvidas, isto é, de modo que cada criança tenha consciência da escrita com base em sua função como instrumento cultural visual para pensar, expressar e interagir socialmente, favorecendo a formação de crianças leitoras e capazes de produzirem seus próprios textos.

Em última instância, isso significa que a linguagem escrita precisa ser tratada na escola, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, como uma atividade de produção de textos socialmente significativa para as crianças, tendo como objetivo o desenvolvimento dos enunciados concretos delas, ou seja, os projetos de dizer que elas tenham interesse em transformar em textos escritos. Por esse caminho, a apropriação da escrita pode favorecer a educação e a humanização de crianças plenamente capazes de ler e de escrever textos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJARD, E. Manifesto dos usuários da escrita. *Ensino em Re-Vista*, v. 21, n. 1, p. 189-95, Uberlândia, 2014.
- BORTOLANZA, A. M. E.; FREIRE, R. J. Entre significar e decifrar a escrita: a alfabetização de Ivo. *FAEBA*, v. 28, n. 54, p. 139-54, Salvador, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/view/6186>>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- BORTOLANZA, A. M. E. (Org.). Entrevista com João Wanderley Geraldi. A base nacional comum curricular em discussão. *Profissão Docente*, v. 16, n. 35, p. 110-120, Uberaba, 2016.
- GERALDI, J. W. Atividades epilinguísticas no ensino da língua materna. *Revista de Humanidades e Letras*, v. 2, n. 1, p. 55-64, Campinas, 2015.
- GIROTTO, C. G. G. S. Celebrando possibilidades leitoras: as crianças necessitam, podem e apreciam ler já desde a pequena infância. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 4, p. 35-48, Vitória, 2016.

- JAKUBINSKI, L. *Sobre a fala dialogal*. São Paulo: Parábola, 2015.
- JOLIBERT, J.; SRAÏKI, C. *Caminhos para aprender a ler e escrever*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- LUGLE, A. M. C.; MELLO, S. Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora. *Revista de Educação*, v. 20, n. 3, p. 187-99, Campinas, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2901>>. Acesso em: 03 dez. 2019.
- MARINO FILHO, A. *A atividade de estudo no ensino fundamental: necessidade e motivação*. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011. 227 f.
- VIGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: \_\_\_\_\_. *Obras Escogidas*. 2. ed. Madrid: Visor, 1997. p. 183-206 (3 v.)
- \_\_\_\_\_. Pensamento e palavra. In: \_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009, p. 395-486
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

## A RELIGIÃO DOS INDÍGENAS BRASILEIROS CONFORME O TEXTO DE MARCGRAVE

Francisco de Assis Florencio (UERJ)

[ff017066@gmail.com](mailto:ff017066@gmail.com)

### RESUMO

O presente artigo se propõe a analisar e a comentar um excerto que descreve a ‘Religião dos brasilienses’, extraído da obra *Historia naturalis brasiliae*, de autoria de Jorge Marcgrave, ilustre naturalista e astrônomo seiscentista. Do ponto de vista teórico, fundamentamo-nos principalmente na obra *Geografia dos mitos brasileiros*, de Câmara Cascudo, sem nos olvidarmos, porém, de obras mais atuais, como comprovam as referências bibliográficas. A título de cotejo, embora seja vasta a bibliografia que trata da religião dos indígenas – sobretudo de autores do século XVI – baseamo-nos especialmente na obra ‘Tratados da terra e gente do Brasil’, de Fernão Cardim. Isso se deu porque percebemos que há muitas semelhanças entre o texto de Marcgrave e o texto do ilustre jesuíta.

### Palavras-chave:

Marcgrave. Religião indígena. História Natural do Brasil.

### ABSTRACT

This article proposes to analyze and comment on an excerpt describing the ‘Religion of Brasilienses’, extracted from the work *Historia naturalis brasiliae*, by George Marcgraf, an illustrious naturalist and 17<sup>th</sup> century astronomer. From a theoretical point of view, we are mainly based on the work *Geography of Brazilian myths*, by Câmara Cascudo, without forgetting, however, more current works, as the bibliographical references will prove. By way of comparison, although there is a vast bibliography dealing with the religion of the indigenous people – above all authors of the 16<sup>th</sup> century – we are based especially on the work ‘Treaties of the Land and People of Brazil’, by Fernão Cardim. This was because we realized that there are many similarities between Marcgraf’s text and the text of illustrious Jesuit.

### Keywords:

Marcgraf. Indigenous religion. Natural History of Brazil.

## 1. Introdução

Comentar uma pequena parte da obra *Historia Naturalis Brasiliae* (HNB) é um grande privilégio, mas também uma grande responsabilidade. Um privilégio porque somos levados a estudar um período da história que foi de fundamental importância não apenas para nós brasileiros, mas também e, principalmente, para os holandeses. Para os brasileiros porque deixou um legado em várias áreas: arquitetura, pintura, artes e na produ-

ção literária, em especial, Tratados e Relatos de viagens. Não é à toa que Câmara Cascudo declarou que “o período dos flamengos não pertence aos holandeses, mas a nossa própria história nacional.” (Apud VAN GROESEN, 2014, p. 195). Já para os holandeses, o período em estudo representa a Idade de Ouro de sua história. Foi nessa época que o país mais prosperou, graças principalmente às colônias, à pirataria, aos tratados, às Companhias, e ao Brasil, que, no ocidente, por conta da produção de cana-de-açúcar, se tornou um mercado de grande importância para os flamengos e ‘a menina dos olhos’ daquele que para cá foi enviado para defender os interesses da Companhia das Índias Ocidentais (WIC) e do governo holandês, Maurício de Nassau. Junto com o conde veio o naturalista alemão Jorge Marcgrave, sobre cujo texto nos debruçaremos com a finalidade de analisá-lo e comentá-lo.

É aqui que reside a nossa grande responsabilidade. Ao nos dispormos a trabalhar a parte da HNB que fala sobre a ‘Religião dos brasilienses’, adentramos por uma via árdua, mas gratificante, uma vez que teremos a oportunidade de apresentar ao leitor de língua portuguesa um excerto de uma obra fundamental não só na história da humanidade, mas principalmente para a nossa história, pois através dele podemos conhecer um pouco da religião dos nossos indígenas, bem como a visão distorcida do europeu a respeito dela.

## **2. Apresentação do texto de Marcgrave, com análise e comentários**

### **Sobre a religião dos brasilienses<sup>4</sup>**

*Creem, segundo a tradição dos antigos, na imortalidade da alma e que mulheres e varões corajosos, os quais trucidaram e comeram muitos dos inimigos (inimigos), vão, após a morte, para os Campos Elíseos, que ficam entre certos montes, e ali se regozijam. Quanto aos outros, covardes e estúpidos, os quais nada de digno realizaram durante a vida, acreditam que, logo após a sua morte, são constantemente atormentados pelo Diabo. Chamam o Diabo de Anhagá, Jurupari, Curupira, Taguaíba, Temoti e Taubimama.*

*NOTA: Na nossa História ou Descrição da Índia Ocidental, livro XV, cap. II, falamos sobre a religião dos brasilienses, porquanto, na verdade, a respeito de algumas coisas fomos depois melhor instruídos por aqueles que passaram mais tempo entre eles, assim colocamos todo aquele assunto na segunda edição (do nosso livro).*

---

<sup>4</sup> A tradução deste texto é de nossa responsabilidade eo texto em latimestá disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=zc1CRTITFrUC&hl=pt-BR&printsec=frontcover&pg=GBS.RA1-PA278>.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Os bárbaros brasileiros quase não têm ideia de religião e não sabem coisa alguma sobre a origem e a criação deste (do) universo; pouco lembram de alguma coisa fabulosa acerca do dilúvio universal e, a saber, tendo sido todos os mortais afogados pela água, sobreviveu apenas a única pessoa e sua irmã, de útero prenhe (grávida), e a (nova) geração recebeu destes sua origem e sua descendência. Não conheceram deus algum, nem adoram propriamente coisa alguma, eis a razão pela qual não se encontra na língua deles qualquer nome que expresse Deus, a não ser, talvez, o forte Tupã, por meio do qual denotam alguma suprema excelência; daí chamam o Trovão de Tupacununga, isto é, 'barulho feito pela suprema excelência', do verbo acunung 'fazer barulho'; o relâmpago (chamam) de Tupaberaba, isto é, 'brilho da perfeição', do verbo aberab 'brilhar'. Confessam dever a ele as enxadas e o conhecimento da agricultura e, por isso, o reconhecem como uma divindade importante. Desconhecem tanto o céu quanto o inferno, depois desta vida, embora creiam que as almas continuem a existir após a separação (após se separarem) do corpo e que às vezes são transformadas em demônios e que são transportados pelos frescos campos e enlaçados deliciosamente em várias árvores, para conduzir as danças perenesali mesmo. Temem bastante (Eles têm muito medo dos) os espíritos malignos, os quais chamam de Curupira, Taguai, Macachora, Jurupari, Marangigoana; porém com significados diversos (eles têm significados diversos): pois Curupira significa 'divindade dos designios'; Macachora, que precede (protege) os viajantes 'divindade dos caminhos'; os potiguares o veem como o portador de boas notícias; os tupiguaos e carijós, pelo contrário, como o médico inimigo da saúde humana. Juripari e Anhagá significam simplesmente Diabo. Marangigoana não significa divindade, e sim a alma separada do corpo ou outra coisa que prenuncia a hora da morte, não é muito conhecido pelos próprios brasileiros, contudo, eles o temem tanto (têm tanto medo dele) que frequentemente são subitamente atormentados por seu terror imaginário e vão. Eles não são venerados seja por meio de cerimônias, seja por meio de ídolos; algumas vezes, porém, tendo sido estacas fincadas no chão, junto a elas (são) colocadas pequenas oferendas; (dessa maneira) esforçam-se alguns para aplacar os espíritos. Raramente, porém, estes espíritos aparecem de maneira visível entre eles, ainda que muitos apareçam de modo diferente. Tendo sido (esta obra), até aqui, melhorada pelo nosso livro, continua gora o nosso autor.

*Eles possuem seus próprios adivinhos e sacerdotes, os quais chamam de paié e paj (pajé); estes consultam acerca do futuro quando saem para uma expedição de guerra ou para outro lugar, os quais também predizem aquilo que deve acontecer a eles mesmos. Eles realizam muitas cerimônias.*

*A nação potiguar tem certo modo de lançar um feitiço sobre aqueles a quem desejam mal, a fim de que morra; fazendo um grande cesto, que chamam de jequi-e-guacu, e este tipo de enfeitiçar é chamado por eles de Anhamombicoab.*

*NOTA: Da mesma maneira, também este assunto já preparamos para organizar em nosso livro.*

*Eles têm feiticeiros, dos quais dificilmente fazem uso de outra maneira a não ser como médicos, e, em razão do desejo de recuperar a saúde, sujeitam-se a eles. Muitas vezes, são encontrados entre eles homens maus, que, com certeza, ignorantes quanto às artes mágicas, mas conhecedores da arte de enganar e de persuadir as almas dos infelizes, chamam a atenção (causam admiração) com alguns movimentos do corpo e com gestos estranhos e, com alguns falsos milagres, atraem pa-*

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*ra si a confiança; eles convencem a seus compatriotas e algumas vezes a províncias (aldeias) inteiras a abandonar o já estabelecido cultivo dos campos, pois é chegado o tempo em que a terra, venha a produzir, voluntariamente, tudo para eles, e as próprias feras não de trazer espontaneamente alimento pra eles.*

*Com estas ou com fábulas semelhantes, assim enganam a estes infelizes, geralmente preguiçosos pela sua própria natureza, a fim de que, tendo eles negligenciado o cultivo da terra, sejam paulatinamente destituídos de seus bens, e fiquem desprovidos de alimento, até que apenas aquele impostor sobreviva, a não ser que antes seja morto por aqueles que perceberam o seu dolo. Ademais, chamam os magos de Page (pajé); mas caraíba, para eles, é o poder de realizar milagres; por isso chamavam os portugueses de caraibas, porque estes faziam muitas coisas que iam além da compreensão deles e assim também chamam hoje a todos os europeus.*

*Não posso me calar, antes acrescentarei, com tais encantamentos, aqueles que praticam a medicina entre eles iludem os homens doentes. Assim nos conta Jacó Rabi: como o príncipe Drarugh adoecesse e sentisse uma grande dor nas laterais do corpo e nas pernas, e não recebesse de seus médicos qualquer tipo de esperança, foi ao príncipe vizinho, para fazer uso (para consultar) os seus médicos. Três se apresentaram. O primeiro deles pegou um tabaco e banhou todo o corpo do príncipe; em seguida, tendo se agarrado aos joelhos dele, sugou-os como se os fosse devorar, e tendo berrado como um touro, fez, primeiramente, escorrer uma grande quantidade de catarro que ia da garganta até à mão (cuspiu na mão) e, junto com o catarro, um animal semivivo semelhante a uma pequena cobra, o qual afligia o príncipe com uma dor crucial. O outro médico, depois de ter sugado o ventre do príncipe do mesmo modo e de ter rugido como uma fera, vomitou da garganta uma pedra branca, parecida com uma rosa. E repetida a sucção nas laterais, vomitou algo semelhante a uma raiz. Do mesmo modo, fazem isso perpetuamente, e, graças a crença popular, acredita-se serem estes grandes médicos. Mas Marcgrave continua a narrar:*

*Muitos brasileiros já estão instruídos na religião cristã, mas não são ainda zelosos pela doutrina de Deus, nem são levados por um grande ardor. Chamam Deus de Tupã e Tupanã. Os nossos esforçam-se para que eles sejam instruídos nos princípios da religião cristã e alguns fizeram um grande progresso, mas ainda é grande a dificuldade no que se refere a alguns costumes que devem ser corrigidos, por causa de alguns vícios paternos, os quais dificilmente são vencidos.*

*Os tapuias são piores ainda que todos os demais: não conhecem nada a respeito de Deus, nem querem ser ensinados. Adoram o Diabo para que não leve dano para eles próprios (para que não lhes faça mal). Eles têm seus adivinhos, dos quais fazem uso e muita coisa relatam. Até aqui (foi) o nosso autor, que, sem nenhuma dúvida, teria acrescentado muito mais coisas, se Deus lhe tivesse concedido uma vida mais longa. Nós aqui juntamos algumas coisas, oriundas do relatório de Jacó Rabi sobre os tapuias, o qual primeiramente nos forneceu o ilustre conde Maurício Primeiro.*

De início, pode nos causar estranheza o gentílico ‘brasilienses’ no título do texto. Sabe-se, porém, que, nos séculos XVI e XVII, o termo ‘brasileiro’ não era um gentílico, e sim uma profissão, a saber, ‘aquele

que negociava o pau-brasil'. Para designar aqueles que nasciam no Brasil, ele só passou a ser empregado provavelmente no fim do século XVIII e, no início do século seguinte, ainda se discutia qual seria realmente o gentílico mais apropriado, como nos informa Laurentino Gomes (2010, p. 38): “Panfletos e artigos publicados no começo do século XIX discutiam se a denominação correta seria *brasileiro*, *brasiliense* ou *brasiliano*.” Assim, em lugar de se empregar os gentílicos clássicos e que prevaleceram para denominar a maioria das naturalidades dos nossos estados, ‘pernambucano’, ‘catarinense’, preferiu-se a forma ‘brasileiro’, em lugar de ‘brasiliano’ ou ‘brasiliense’ (usado hoje para designar quem é natural de Brasília). Segundo Mello (2010, p. 149), “como os portugueses, os holandeses distinguiam a população indígena entre os brasileiros ou brasilienses, e os tapuias”. Vale ressaltar que os tapuias eram classificados como um grupo à parte, principalmente por não pertencer ao tronco linguístico tupi.

Logo no início do primeiro parágrafo, Marcgrave nos informa que o primeiro ensinamento legado pelos antepassados aos brasilienses foi a crença na imortalidade da alma. Assim sendo, percebe-se que já há um ponto em comum entre a religião dos nossos indígenas e a religião cristã, facilitando, assim, a catequese ou a evangelização. Se há um ponto convergente, há pontos divergentes. Para o Cristianismo, os homens dignos do Paraíso são aqueles que foram santos, piedosos, durante a sua existência. Já na visão dos indígenas, para uma pessoa alcançar o descanso eterno, ela deve ser corajosa e ter matado e comido a muitos inimigos. Ao se falar deste hábito alimentar dos indígenas, deve-se fazer distinção entre ‘canibalismo’ e ‘antropofagia’. Segundo Neves (2019, p. 150), canibalismo é o costume de se alimentar de carne humana; enquanto antropofagia é o ato de se alimentar da carne de inimigos em rituais de vingança. Aqui, portanto, Marcgrave está falando de antropofagia, pois nos apresenta exemplos de guerreiros e guerreiras, que, após vencerem e matarem seus inimigos, alimentam-se de sua carne.

Como a ideia de Céu ou Paraíso praticamente não existia para os indígenas, os europeus procuraram – para que eles a compreendessem – retratar o Paraíso como um lugar de descanso, de prazer, uma vez que para os brasileiros, após a morte, as almas iam para “(...) uns campos onde há muitas figueiras ao longo de um formoso rio, e todas juntas não fazem outra coisa senão bailar;” (CARDIM, 1925, p. 174). Vemos que a descrição do jesuíta, que viveu no Brasil antes de Marcgrave, bate com a descrição do nosso autor. Para designar o paraíso dos indígenas, o naturalista

alemão inova, porém, ao escolher um termo poético, ‘Campos Elíseos’, o lugar dos bem-aventurados, segundo a mitologia greco-latina. Quanto aos indignos, ‘covardes’, ‘preguiçosos’, passariam a vagar, como ‘almas penadas’, atormentadas diuturnamente por espíritos maus, aos quais chamavam de Anhagá, Jurupari, Curupira, Taguaíba, Temoti e Taubimama e o nosso autor, seguindo o pensamento cristão já cristalizado na época, de Diabo. A diferença entre Marcgrave e Cardim, na apresentação dessas entidades, dá-se apenas no plano quantitativo, uma vez que o botânico alemão cita Jurupari, Temoti e Taubimama e o jesuíta, além dos nomes citados pelo naturalista, acrescenta Macachera.

Após o primeiro parágrafo, é-nos apresentada uma nota que não foi escrita por Marcgrave. Essa nota começa a nos mostrar que o texto em estudo pode ser caracterizado como um texto polifônico, ou seja, possui mais de um locutor. Embora o texto seja atribuído a Marcgrave, a sua fala representará apenas um terço do total, ficando o restante da locução sob a responsabilidade da pessoa que reuniu, organizou e publicou os manuscritos da ‘Historia Natural do Brasil’ (HNB), Johannes de Laet, geógrafo holandês, que se baseou, para completar as lacunas aqui existentes, em sua própria obra, ‘História das Índias Ocidentais’, e também nos relatos de outros escritores, como, por exemplo, no relato do judeu alemão Jacó Rabi.

No segundo parágrafo, continuando a comparação entre os dois autores, vê-se que, diferentemente de De Laet, Cardim (1925, p. 163) não emprega o termo ‘religião’, mas faz uso de expressões que caracterizam práticas próprias da religião cristã: ‘adoração’, ‘cerimônias’ e ‘culto divino’. Acreditamos que seja isso que o autor holandês estava querendo dizer quando falou que os brasileiros não sabiam o que era religião. Quanto à origem do universo, os autores não discordam, pois os indígenas não sabiam explicar como se deu a sua formação, como ele foi criado. Já no que se refere ao Dilúvio, os textos seguem a mesma linha e deixam a entender que assim como outros povos já o conheciam, este cataclisma universal também era do conhecimento dos bárbaros brasileiros. A dúvida existia em razão de os indígenas não possuírem nenhuma forma de escrita, de registro, sendo tudo dito, contado de ‘cor’.

O que há em comum entre Cardim e De Laet é o fato de apenas um casal ter sido poupado da grande inundação. Outro ponto em comum entre os autores é a informação de que os cônjuges eram irmãos, de que a irmã já estava grávida e de que a sua prole daria origem a uma nova humanidade.

Johannes de Laet, ao buscar compreender que tipo de culto os brasilienses praticavam, nos informa, primeiramente, que eles não conheciam nem adoravam a nenhum deus, razão pela qual não possuíam um nome para designar Deus ou deuses. Segundo ele, não havia na língua deles nenhuma outra palavra que pudesse ser usada para expressar a pessoa de Deus, a não ser Tupã, a quem os brasilienses atribuíam ‘supremacia’ e ‘excelência’. ‘Tupã’, de origem guarani, e seu correspondente, ‘Tupanã’, de origem tupi, referem-se sempre ao som, ao barulho emitido pelo ‘trovão’. De acordo com Câmara Cascudo (2012, p. 58), o nosso índio nunca viu Tupã como o deus supremo, ficando este papel para Jurupari, a quem abordaremos mais adiante. Segundo esse autor, o que houve foi uma transferência do pensamento e da nomenclatura cristã para a religião dos brasilienses, ou seja, os catequistas encontraram, na figura de Tupã, o ponto de convergência entre ele e o Deus cristão. No texto de De Laet, fica claro que os *barbari* não viam Tupã como uma divindade, e sim como uma força sobrenatural que se manifestava por meio de fenômenos naturais. Câmara Cascudo (2012, p.58) elenca uma lista de autores – muitos anteriores à composição da HNB – que já haviam transferido para Tupã os atributos próprios do Deus cristão, dentre os quais, destacam-se: Manuel da Nóbrega, Anchieta, Fernão Cardim, Thevet e d’Evreux, todos religiosos.

A identificação de um deus supremo com raios e trovões já estava presente em várias culturas: Júpiter-tonante, Thor *et alii*. O próprio Deus cristão faz uso do trovão contra os inimigos de Israel: “(...) o Senhor trovejou naquele dia com grande estrondo sobre os filisteus, (...)” (TEB. I Sm 7, 10). Assim, De Laet nos explica que ao ouvirem o barulho do trovão, os indígenas ficavam aterrorizados e, por isso, o chamavam de “*Tupacununga*, ‘estrondo’ (Em latim, *strepitus*, que vem do verbo *strepere*, ‘fazer estrondo’), feito pela ‘suprema excelência’. Como o trovão e o relâmpago estão interligados, os indígenas também associavam o nome de Tupã ao ‘relâmpago’, daí, em sua língua, a palavra empregada para ‘relâmpago’ ou ‘raio’ ser formada por *tupã* e *beraba*, ou seja, ‘o esplendor da excelência’, sendo o segundo elemento, de origem tupi, derivado do verbo *aberab*, ‘resplendor’.

Quanto a ter sido Tupã a divindade que os ensinou a fazer enxadas e a cultivar a terra, outros autores já haviam escrito a respeito, como Cardim (1925, p. 165), que diz: “(...) este é o que lhes deu as enxadas e os mantimentos, (...)” Como, diferentemente de Marcgrave, De Laet nunca esteve no Brasil, fica difícil saber em que relato ele se inspirou pa-

ra descrever essa crença.

Ao dizer que os brasilienses não tinham conhecimento nem de céu nem de inferno, o geógrafo holandês retoma o que foi dito por Marcgrave nas linhas iniciais do texto, diferenciando-se, porém, por fazer uma descrição mais detalhada de como seria a vida *post mortem* dos espíritos das pessoas que foram ‘corajosas’ e ‘fortes’ quando vivas: são levadas para um paraíso florestal, onde ficarão a dançar eternamente. Merece um comentário à parte a palavra ‘demônios’. O texto de Cardim (1925) que estamos usando para cotejar com a HNB não apresenta a palavra “demônios”; é dito apenas que a alma não morre. Nele há, porém, uma nota que faz referência a Purchas (1625), historiador inglês, que publicou uma vasta coleção de histórias de viagens, dentro da qual estavam os manuscritos de Fernão Cardim. Voltando à nota, nela encontramos a transcrição do texto de Purchas, onde aparece o substantivo ‘devils’ (p. 1290), tradução literal de ‘demônios’, indo, assim, ao encontro do texto em que estamos a trabalhar. Ao dizer que, ao morrerem, os brasilienses são transformados em demônios, o escritor holandês com certeza não estava dizendo que eles iriam se transformar em ‘anjos do mal’, ‘espíritos caídos’, conforme o pensamento da teologia cristã, e sim retomando o pensamento greco-latino, segundo o qual esses seres seriam, na verdade, os ‘Lares’, a saber, as almas dos antepassados, dos heróis, que, se não fossem devidamente sepultados, virariam ‘espíritos errantes’. Talvez a obra de Purchas tenha sido mais um retalho davasta colcha de informações consultadas pelo ilustre holandês para completar o texto de Marcgrave.

Em seguida, ele nos apresenta uma relação de ‘espíritos malignos’, os quais, conforme a narrativa do geógrafo europeu, são muito temidos pelos indígenas. Na descrição de Cardim (1925, p. 164), não aparece ‘espíritos malignos, e sim ‘demônio’. Curupira, a quem o nosso autor define como ‘a divindade dos designios’, é o primeiro *spiritus* da relação. Segundo Câmara Cascudo (2012, p. 96), ele foi a primeira divindade a aparecer nos relatos dos europeus, já sendo citado em uma carta de Anchieta, em 1560. A sua etimologia, ainda conforme o historiador potiguar, vem da composição de *curumi* (menino) e *pira* (corpo), o que explicaria a sua descrição física: “um pequeno tapuio com os pés voltados para trás, (...)” (COUTO DE MAGALHÃES *apud* CÂMARA CASCU DO, p. 101).

Após o Curupira, De Laet nos apresenta um *numen* que não havia sido citado por Marcgrave: Macachera. A definição que ele dá para o nome do espírito está ligada a uma de suas etimologias: *mo-canysen* ou

*mo-cangyser*, a saber, “o que gosta de fazer alguém se perder” ou “andar por caminhos errados”. Essas definições estão em Câmara Cascudo (2012, p. 149), e servem de base para o que os tupigua os pensam sobre ele: ‘um espírito mau’; já a ideia de que ele era ‘um bom espírito’ – ideia esta sustentada pelos carijós– encontra respaldo na Revista do IHGB<sup>5</sup>, uma vez que nela ele é definido como “o espírito que acompanhava e precedia o guerreiro nas suas marchas”.

Em seguida, o geógrafo retoma a fala de Marcgrave e nada acrescenta sobre ‘Jurupari’ e ‘Anhangá’, a não ser que seus nomes significam *simpliciter* Diabo, ou seja, quando se quer fazer referência ao inimigo das almas dos cristãos ou ao *princeps Daemonum*, basta pronunciar um desses nomes. Não sabemos se o ilustre escritor holandês estava correndo para finalizar essa parte do texto ou desconhecia a importância dos dois nomes na mitologia indígena, em especial, Jurupari. Enquanto Tupã foi, de imediato, usado como nome para designar o Deus cristão, os religiosos europeus passaram a identificar a figura de Jurupari (a quem Marcgrave também chama de Curupari) com a do Diabo. Vale lembrar que não havia um culto à pessoa de Tupã, sendo este identificado apenas como uma força da natureza a quem todos os indígenas deviam temer quando de sua manifestação. O mesmo, porém, não acontecia com Jurupari, pois a ele os pajés invocavam por meio de maracás e máscaras e por ele acreditava-se que era possuído, passando a falar e a vaticinar em seu nome. A ideia de profetizar, ‘de falar antes’, provavelmente esteja ligada à etimologia de seu nome, a qual, de acordo com Câmara Cascudo (2012, p. 83), advém de *iuru*, ‘boca’, e *pari*, ‘grade de talas com que se fecham os igarapés’, ou seja, ‘o que fez o fecho da nossa boca’. Essa ideia de associar Jurupari à fala, ou melhor, como se fala, torna-se mais clara quando se associa a ele certas aves que não emitem cantos, mas apenas piados de mau agouro, como acontece com as corujas e com o urutau. Outro ponto de confluência é o fato de serem aves de hábitos noturnos, o que vai ao encontro de uma outra interpretação de Jurupari, que era a de vê-lo como um espírito causador de pesadelos, uma espécie de íncubo. Além disso, a própria fala do pajé não é legível, mas inteligível e, muitas vezes, proferida à maneira de um ventríloquo.

Vale ressaltar, ainda, que enquanto Jurupari é um espírito imaterializado, Anhangá é um espírito que se materializa na forma de um veado

---

<sup>5</sup> Revista Trimensal do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico do Brasil, v. 30, p. 34-5.

branco. Conforme o historiador potiguar (2012, p. 90), o nome desta entidade muda de acordo com a pessoa que a cita: para Jean de Léry, ele é o Aignan; para frei André Thevet, Agnan; para Hans Staden, Ingange. Anhagáé um ser zoomórfico, como já dissemos, e com olhos de fogo, características estas que amedrontam, apavoram a quem o vê. Era um nome ligado à caça, sendo, por isso, uma divindade protetora dos animais, cuja caça só era permitida se o animal não estivesse amamentando ou no período de incubação; sendo castigado por Anhagá, personificado em veado, todo aquele que violasse esta lei.

O próximo espírito é Marangigoana, que, segundo De Laet, não era uma divindade, e sim uma alma sem corpo ou, no sentido teológico, um ‘spiritus mortalis in oppositione ad corpus’. Segundo Câmara Cascudo (2012, p. 149), ele é o único autor a citar este espírito. O terror que ele causava, conforme as palavras do autor holandês, residia no fato de que se alguém o visse, estava ‘fadado’ a morrer, uma vez que a partir de então tomava conhecimento da hora de sua morte. Quanto à sua etimologia, Batista Caetano (*Apud* CÂMARA CASCUDO, p. 149) nos diz que ela vem de *maraniguara* ou *marangiguana*, que, traduzido, significa ‘desordeiro’, ‘barulhento’, ‘destruidor’.

De Laet volta a firmar que os brasileiros não realizavam cerimônias religiosas nem possuíam ídolos. A primeira porque os tipos de ‘cerimônias’ a que ele se refere são aquelas próprias do cristianismo, não sendo contadas como tais, claro, as pajelanças ou qualquer outra coisa equivalente. No que concerne aos ‘ídolos’, vale salientar que a fabricação de ‘imagens’, ‘simulacros’ não fazia parte da religião indígena. Quanto à intertextualidade, a fala do autor nas últimas linhas é muito parecida com as de Cardim (1925, p. 164), quando este diz que os indígenas não tinham adoração ou cerimônias, acrescentando, porém, que os antigos dizem que, em certos caminhos, há postes, aos pés dos quais, os indígenas, por medo de castigos ou da morte, depositam oferendas.

No terceiro parágrafo, a palavra mais uma vez volta a Marcgrave que, *in loco*, pôde conhecer o curandeiro conhecido por pajé. Embora ele não trabalhe a etimologia de pajé, não nos furtaremos a fazê-lo. No glosário presente na tradução de Padre Procópio<sup>6</sup> – que usamos abundantemente como fonte de cotejo – lemos que pajé pode ser decomposta em *pa-jé*, que, por sua vez, é a contração de *opá-je*, ‘o que tudo sabe’, ‘o que

---

<sup>6</sup> PISO, Willem; Marcgraf, G. *História Natural do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado. Trad. de José Procópio de Magalhães, sem números nas páginas, 1942 [1648].

prediz'. Marcgrave não é muito claro quanto às suas atribuições, mas nos é revelado que eles tinham a capacidade de 'ler o futuro', quer de uma guerra ou de uma aventura próxima, quer de si mesmos. Por fim, ele comenta o fato de eles realizarem muitas cerimônias, sem, contudo, dar-nos maiores explicações. Mais uma vez se percebe, pela ausência de detalhes, que, por alguma razão, o ilustre naturalista deixou esta parte de sua obra incompleta, já que os detalhes cerimoniais realizados pelos pajés serão descritos por De Laet.

No parágrafo seguinte, ainda que não se continue a falar dos pajés, a coesão se faz presente pelo fato de o autor abordar um tema bastante ligado aos sacerdotes brasileiros: a feitiçaria. A passagem faz referência a uma prática potiguar que consistia em fazer um grande cesto, a fim de que, por meio deste, pudessem lançar feitiço sobre alguém a quem desejassem mal. Não fica muito claro o modo como o feitiço era realizado, mas nos parece que o cesto servia para representar a pessoa a quem se queria mal e que, ao se fazer alguma coisa com o cesto, o feitiço cairia sobre a pessoa ali representada, ou seja, um tipo de boneco vudu. Esse tipo de magia é chamado de *Anhamombicoab*, de etimologia desconhecida.

Em seguida, De Laet, retoma a palavra e diz que em seu livro – sobre o qual já fizemos referência – o tipo de feitiçaria citada também será abordado. Percebe-se, então, que o autor procura fazer uma oposição entre o europeu cristão e o brasileiro pagão no que diz respeito aos indivíduos responsáveis por cuidar da saúde de cada povo. Sem desmerecer a figura do pajé, ressalta, porém, que há falsos curandeiros que se aproveitam da fragilidade física e do desejo de cura dos brasileiros. Vale lembrar que este falso curandeiro já estava presente no Tratado de Cardim (1925, p. 162), quando ele diz: "(...) este faz algumas feitiçarias, e coisas estranhas à natureza, como mostrar que ressuscita a algum vivo que se faz de morto, e com esta e outras coisas semelhantes traz após si todo o sertão enganando-os (...)". Percebe-se, mais uma vez, a influência dos Tratados e Relatos de viagens sobre o texto de De Laet, profundo conhecedor deste tipo de literatura.

Além de enganar seus compatriotas com falsos milagres, é-nos dito ainda que esses espertalhões conseguem convencer os indígenas a abandonar as suas roças. Mais uma vez, constata-se a influência de outras vozes no texto de De Laet, uma vez que Cardim já havia feito menção a estes 'homens maus' e em Purchas (1625, p. 1290), que retoma o texto de Cardim, encontramos o vocábulo 'beasts', o correspondente literal de

‘feras’. Vale destacar aqui o tom profético-cristão dos três escritores, já que chegaria um tempo em que haveria uma harmonia tal entre os elementos da natureza que o homem não precisaria mais trabalhar na terra, pois ela produziria por conta própria e até os animais viveriam em paz com os seres humanos. Não se pode esquecer de que já existia entre os brasileiros a crença e a busca por uma “terra sem mal”, onde se viveria numa primavera eterna. Essa crença foi a responsável pelas migrações de muitos povos indígenas, em especial os tupinambás. É, portanto, “(...) um lugar privilegiado, indestrutível, em que a terra produz por si mesma os seus frutos e não há morte” (HÉLÈNE CLASTRES *apud* HELENA G. LENZ, 2015, p. 25). Saliente-se ainda a maneira como o europeu vê o brasileiro. Na sua visão, é conveniente ao indígena acreditar nas falsas promessas do curandeiro, uma vez que ele é preguiçoso por natureza e, se fosse verdade o que lhe fora prometido, não precisaria mais plantar ou colher. Essa visão de que o indígena é preguiçoso, é um pensamento próprio do colonizador europeu, já que o português também dele comungava. Gonçalves Dias, discordando desse tipo de pensamento, explica que o índio assim se comportava porque de quase nada carecia, uma vez que a natureza lhe era extremamente pródiga e conclui:

Não era, contudo, que fosse tão extrema essa indolência como no-la quem pintar os seus detratores: nesses homens meridionais, o que mais admirava era a passagem rápida e por assim dizer instantânea de um extremo a outro, o contraste da preguiça no seu auge, e logo transformada em infatigável atividade. (DIAS, 1867, p. 138)

De Laet, após descrever os primeiros habitantes do Brasil como preguiçosos, acrescenta que há dois caminhos para aqueles que seguem o impostor: ou morrem de fome ou matam o falso curandeiro, dando um fim à história.

Parece que há uma certa confusão, por parte do geógrafo, em explicar a diferença entre pajé e caraíba. A esse falso curandeiro a quem ele acaba de descrever, Cardim (1925, p. 164) e Purchas (1625, p. 1290) chamam de ‘caraíbas’, os quais, pelo relato desses religiosos, eram falsos curandeiros e falsos profetas que viviam de aldeia em aldeia a enganar a muitos. De Laet, ainda que faça a distinção entre pajé e caraíba, não deixa claro que acabara de descrever as ações deste último. Assim, embora não diga que estava falando do caraíba, ele o define como ‘aquele que tem poder para realizar milagres’. A partir daí, explica o porquê de ele ser assim chamado. A sua explicação tem bases históricas, uma vez que esta era a forma como os brasileiros se referiam ao homem branco, aos portugueses e, por fim, a qualquer europeu, em razão de eles já conhece-

rem muitas coisas ignotas aos indígenas e possuírem também armas de fogo, o que era visto pelos colonizados como prova de que eles possuíam poderes sobrenaturais, em outras palavras, ‘podiam realizar milagres’. Essa associação do feiticeiro conhecido como caraíba e o homem branco (o sacerdote, principalmente) se dá pelo *modus vivendi* de cada um, ou seja, são errantes, chegam quando ninguém espera e têm a capacidade de realizar coisas extraordinárias, como se pode comprovar pela descrição de Pompa:

Não vivem nas comunidades, vão e vêm de aldeia em aldeia, são errantes, vagabundos, perigosos porque mediadores entre duas esferas que não deveriam entrar em contato: humanidade e divindade [...] (POMPA, 2003, p. 173)

A partir desta definição, fica claro que tanto pajés, quanto caraíbas, embora sejam descritos pela maioria dos escritores que antecederam De Laet como feiticeiros, desempenhavam papéis bem distintos entre os indígenas. Há muitas explicações quanto à origem e à etimologia de caraíba, mas De Laet parece querer simplificar as coisas ou talvez não conhecesse a fundo as várias possibilidades para esta palavra e, por isso, prefere se prender à etimologia mais próxima e mais simples, a saber, *cary*, ‘branco’ e *Mbá*, ‘homem’.

No antepenúltimo parágrafo, passa a descrever uma cerimônia, a qual, pelas características apresentadas, trata-se de uma pajelança, que, segundo Câmara Cascudo (2012, p. 25), é ‘o rito, a doutrina terapêutica e religiosa do pajé’. Mais uma vez o diretor da Companhia das Índias Ocidentais (WIC) faz uso do relato de outra pessoa, neste caso, de um alemão chamado Jacó Rabi, intérprete da WIC entre os tapuias. Quanto ao *regulus* Drarugh, a quem Rabi se refere, só se encontra referência na pena deste alemão. Pode parecer estranho o emprego do vocábulo *regulus* para fazer referência a um chefe indígena, já que hoje costumamos denominá-lo de ‘cacique’. Destaque-se que a palavra ‘cacique’ não é de origem tupi, e sim do povo aruaque, que habitava o Caribe, e foi trazida para a América do Sul pelos espanhóis, razão pela qual não era usada pelos holandeses, que preferiam ‘chefe’ ou ‘príncipe’, em latim, *regulus*.

Segundo Rabi, como os médicos do príncipe Drarugh não conseguissem curá-lo das terríveis dores que o afligiam, ele foi pedir ajuda a outro régulo. Este convoca três homens, pajés, na verdade, mas que, por dominarem a arte de curar, são aqui chamados de ‘médicos’. Quando eles se apresentam, dá-se início à pajelança: primeiramente começa-se a incensar o corpo do régulo com uma fumaça oriunda do *petum* (tabaco),

que tinha por objetivo expulsar do corpo do príncipe o espírito maligno responsável por aquela enfermidade; em seguida, o autor faz menção a outra prática bastante comum na pajelança: a sucção. Quando Câmara Cascudo define o pajé, ele diz que “(...) eram médicos que curavam pelo sopro e pela sucção.” (2012, p. 57). Além do ilustre estudioso potiguar, Cardim (1925, p. 164) e Purchas (1625, p. 1290) também destacam esta última prática, sendo curioso o fato de o autor inglês utilizar, inclusive em português, o mesmo verbo utilizado pelo jesuíta, a saber, ‘chupar’.

No penúltimo parágrafo, a palavra é mais uma vez devolvida a Marcgrave. De forma bem sucinta, o naturalista coloca suas observações no papel e nos informa que muitos brasileiros já foram catequizados, mas não são aplicados ao estudo da palavra de Deus, nem se mostram muito fervorosos. Afirma ainda que os holandeses – acredito que os sacerdotes – muito se esforçam para levá-los ao conhecimento e ao entendimento dos princípios cristãos, mas que, ainda que alguns já tenham sido catequizados, a grande maioria não aceita o evangelho em razão da grande dificuldade que eles têm de largar velhos costumes. Acreditamos que, dentre estes ‘vícios’, estejam a poligamia, a antropofagia e o fato de se alimentarem de animais considerados imundos para os cristãos.

No último parágrafo, Marcgrave conclui seu breve relato falando dos tapuias. O seu conhecimento deste povo vem ao encontro de Câmara Cascudo (2012, p. 33), que nos diz que eles eram arredios, impulsivos e brutais. Quanto à consulta que eles faziam aos seus adivinhos e feiticeiros, a fala de Marcgrave encontra respaldo nas palavras de Roulox Baro, a pessoa escolhida pela WIC para substituir Rabi e de cujo relato extraímos um trecho que transcreve a fala de Janduí, um régulo tapuia:

[...] logo mandou vir todos os feiticeiros e adivinhos e ordenou-lhes que se preparassem para invocar o Diabo, a fim de que este lhe anunciasse algo de bom [...] (BARO, 1979 [1651], p. 104)

Por fim, De Laet retoma a palavra e dá início à conclusão desta parte da obra. Sem se esquecer de louvar a memória do ilustre naturalista, afirma que o jovem alemão teria acrescentado muito mais coisas ao seu relato se não tivesse falecido em tenra idade. Vale lembrar que a HNB foi publicada quatro anos após a morte de Marcgrave, que ocorreu em 1644, na cidade de Luanda, Angola. Ao concluir esse trecho, ele enuncia que vai dar continuidade ao assunto que fora apenas introduzido, a saber, os ‘tapuias’, e que, para tanto, fará uso do relatório de Jacó Rabi.

### 3. Considerações finais

Chegamos às últimas linhas deste artigo na certeza de que muito ainda há de ser dito sobre o autor e sua obra. Aqui, embora tenhamos trabalhado apenas uma pequena parte desta grandiosa e extensa obra, cremos que a nossa contribuição será significativa e de grande valia para aqueles que tentam enveredar pelas muitas ‘trilhas’ da HNB, assim como fez o seu autor nas suas expedições pelo Nordeste brasileiro. Merece destaque a tradução portuguesa de José Procópio de Magalhães, cuja responsabilidade pela tradução do oitavo livro ficou a cargo da latinista Nadir Raja Gabaglia de Toledo, e que, com certeza, nos foi de grande ajuda, principalmente quando nos deparávamos com algum termo ou expressão que nos eram estranhos ou não possuíam o mesmo significado em um dicionário tradicional de latim. Quantos aos comentários, vimos, graças à pesquisa bibliográfica constante, que a obra que melhor aborda a religião indígena, no que concerne aos nomes das entidades, é a ‘Geografia dos mitos brasileiros’, de Câmara Cascudo, que não só nos deu suporte teórico, mas também nos levou a outras fontes. Durante o trabalho, ficou claro também a questão da polifonia, pois ora a palavra estava com Marcgrave, ora com De Laet, levando-nos a perceber que, quando a palavra estava com o primeiro, o texto era mais curto, mais sucinto e que, por isso, embora esta parte da HNB seja a ele creditada, a maior parte das informações nela contidas vieram da pena do geógrafo holandês, que, como percebemos, para compô-la, teve de recorrer a outras fontes, quer de forma indireta, quer de forma direta, como no relato de Jacó Rabi. Quantos às fontes não mencionadas pelo autor, a que nos pareceu mais similar à narrativa de De Laet foi a obra ‘Tratados da terra e gente do Brasil’, de Fernão Cardim.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARO, Roulox. *Relação da Viagem ao país dos Tapuias*. São Paulo: Edusp, Belo Horizonte: Itatiaia, 1979 [1651].

BÍBLIA. *Tradução Ecumênica (TEB)*. São Paulo: Loyola, 2015.

CARDIM, Fernão. *Tratados da terra e gente do Brasil*. Introdução e notas de Baptista Caetano, Capistrano de Abreu e Rodolpho Garcia. Rio de Janeiro 1925. 435p. 2. ed. Biblioteca pedagógica brasileira, série 5ª brasileira, v. 168, São Paulo, 1939, 379. p. in-8º.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Geografia dos Mitos Brasileiros*. São Pau-

lo: Global, 2012.

DIAS, A. Gonçalves. Brasil e Oceania. *Revista trimestral do Instituto Histórico, Geographico e Ethnographico do Brazil*. v. 30, parte 2, Rio de Janeiro, 1867.

GOMES, Laurentino. *1808: Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil*. São Paulo: Globo, 2010.

GROESEN, Michiel Van. *The Legacy of Dutch Brazil*. New York: Cambridge University Press, 2014.

LAET, Joannes de. *Historia ou annaes dos feitos da Companhia Privilegiada das Índias Ocidentaes desde o seu começo até o fim do anno de 1636, por Joannes de Laet, Director da mesma Companhia*. Trad. de José Higino, Duarte Pereira e Pedro Souto Maior. *Annaes da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro*, v. 41-2, 1925.

LENZ, Helena G. *Tupi e guarani: A língua dos bandeirantes – séculos XVII e XVIII*. São Paulo: CIA do ebook, 2015.

MARCGRAF, GEORG; PISO, Willem. *Historia naturalis brasiliae: in qua non tantum plantæ et animalia, sed et indigenarum morbi, ingenia et mores describuntur et iconibus supra quinhentas illustrantur*. Amsterdam: Elzevier. Editado e anotado por Johannes de Laet, 1648.

MELLO, Evaldo Cabral de. *O Brasil holandês (1630-1654)*. Rio de Janeiro: Penguin – Companhia Das Letras, 2010.

NEVES, Erivaldo Fagundes. *Formação social do Brasil: Etnia, cultura e poder*. Petrópolis: Vozes, 2019.

PISO, Willem. *De Indiae utriusquere naturali et medica libri quatuordecim*. Amsterdam: Elzevir, 1658.

\_\_\_\_\_; MARCGRAF, G. *História Natural do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado. Trad. de José Procópio de Magalhães, sem números nas páginas, 1942 [1648].

POMPA, Cristina. *Religião como tradução: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial*. São Paulo: EDUSC, 2002.

PURCHAS, Samuel. *Purchas his Pilgrimes: in five books, volume 4*. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=ghFZAAAA-cAAJ&hl=ptBR&printsec=frontcover&pg=GBS.PA1167>. Acesso em:

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

24/05/2020.

## CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOCIOLINGÜÍSTICOS VARIACIONISTAS PARA O ENSINO–APRENDIZAGEM DA EJA

*Lucas de Souza Machado* (UEMS)

[luccas.lsm02@gmail.com](mailto:luccas.lsm02@gmail.com)

*Elza Sabino da Silva Bueno* (UEMS)

[elza@uems.br](mailto:elza@uems.br)

### RESUMO

A Educação para Jovens e Adultos é pensada como uma educação ao longo da vida e construída para a população que não teve oportunidade de estudar ou prosseguir nos estudos regularmente. Essa premissa nos levou a refletir acerca de nossa inquietação, acerca do conceito e das atribuições da EJA como modalidade de escolarização, seu percurso histórico, os marcos legais dessa modalidade e como os estudos da Sociolinguística variacionista podem contribuir para com esse processo de ensino e aprendizagem e, desta forma, essa pesquisa se justifica. Intencionamos, portanto, apresentar uma proposta para o ensino–aprendizagem na EJA à luz dos estudos sociolinguísticos variacionistas com vistas numa aula de caráter investigativo, a fim de suscitar no ambiente de sala de aula a pesquisa e investigação científica.

### Palavras-chave:

EJA, Ensino–aprendizagem. Sociolinguística Variacionista.

### ABSTRACT

Education for Youth and Adults is thought of as a lifelong education and built for people who have not had the opportunity to study or continue their studies regularly. This premise led us to reflect about our concern, about the concept and attributions of EJA as a schooling modality, its historical path, the legal milestones of this modality and how the studies of variationist Sociolinguistics can contribute to this teaching and learning process and, in this way, this research is justified. We intend, therefore, to present a proposal for teaching-learning in EJA in the light of the variation-oriented sociolinguistic studies with a view to an investigative class, in order to raise scientific research and investigation in the classroom environment.

### Keywords:

EJA. Teaching-learning. Variationist Sociolinguistics.

### 1. EJA (*Educação de Jovens e Adultos*)

A primeira consideração importante a fazer é lembrar que EJA trata-se da sigla que se refere à Educação de Jovens e Adultos, sendo assim, EJA deve ser tratada como “a” EJA e não “o” EJA, equívoco causado pela confusão entre os termos Ensino e Educação. Para reafirmar e consolidar nossa declaração tomamos por empréstimo a assertiva de Soa-

res *et al.* (2011): “a Educação de Jovens e Adultos é um campo carregado de complexidades (...) e carrega consigo o legado da Educação Popular” (p. 7). É um campo de educação de jovens e adultos, portanto, a educação e não o ensino.

Outra consideração importante é pensar que a EJA está ligada ao ensino pedagógico de jovens e adultos, todavia, é preciso reforçar que estes indivíduos, na maioria das vezes, optam pela modalidade EJA por não conseguirem concluir ou prosseguir nos estudos de modo regular, daí se dá a complexidade mencionada por Soares *et al.* (2011). A educação a estes indivíduos vai além de melhorar suas habilidades de leitura e escrita, os estudantes adultos se envolvem mais plenamente na sociedade e participam ativamente do processo de desenvolvimento e cidadania.

É algo além do aperfeiçoamento das habilidades básicas dos códigos de linguagens e/ou códigos matemáticos, afinal, inclui oportunidades para que os alunos jovens/adultos melhorem suas perspectivas de vida e formem uma imagem mais positiva de si mesmos como pessoas que desempenham um papel ativo e crítico, no processo de desenvolvimento de suas comunidades.

De acordo com o Dicionário de verbetes organizado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, Gestrado<sup>7</sup>, EJA é:

Um conjunto amplo e diverso de processos de formação relacionados ao desenvolvimento da personalidade, à reorientação de valores e comportamentos, à aquisição e ampliação ao longo da vida de conhecimentos básicos, qualificações profissionais ou habilidades socioculturais, visando satisfazer as necessidades de aprendizagem dos indivíduos considerados jovens e adultos pela sociedade a que pertencem. Alguns desses processos se desenvolvem em instituições educativas especializadas, outros têm lugar fora dos ambientes escolares, nas famílias e comunidades, nos locais de trabalho e de convivência sociocultural, nas organizações e movimentos sociais e políticos, e também pelos meios de informação e comunicação. [...] No Brasil contemporâneo, registram-se as mais diversas práticas de aprendizagem e formação de jovens e adultos, vinculadas aos processos de organização e ação comunitária, qualificação para o trabalho e para a geração de renda, desenvolvimento local e preservação ambiental, participação sindical e política, prevenção de doenças e promoção da saúde, produção e difusão da cultura popular, apropriação de tecnologias da co-

---

<sup>7</sup> O GESTRADO reúne hoje professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), além de pesquisadores de outras instituições (CEFET-MG, SEE-MG, SMED-BH, UEMG, UFES, UFPel) e alunos de graduação e pós-graduação.

municação e informação, fortalecimento de coletivos de mulheres, afro-descendentes, camponeses e indígenas (PIERRO, 2010, p.1).

É possível afirmar, dessa forma, que Educação de Jovens e Adultos não está atrelada, necessariamente, à escola ou instituições escolares e, sim, a um processo educacional mais amplo e complexo.

## **2. EJA: Percurso Histórico e Políticas Públicas**

Romão e Gadotti (2007) elaboraram um quadro que foi adaptado pelas professoras Cláudia de Paula (UERJ) e Márcia Oliveira (USP) e que nós tomamos por empréstimo para traçarmos um breve histórico das características da EJA ao longo do tempo e da história. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 1: Breve histórico da EJA.

**1946–1958:** Período das grandes campanhas voltadas à erradicação do analfabetismo, entendido como causa do subdesenvolvimento, uma “doença a ser curada”. Tal interpretação aprofundou o caráter assistencialista da EJA. A EJA não logrou integração ao sistema educacional, mas seria foco episódico de atenção deste. Destaque para a Campanha de Educação de Adultos (constituiu-se um programa voltado à alfabetização, à formação profissional e ao desenvolvimento comunitário), que mais adiante consolidaria a implantação do “ensino supletivo”, presente até hoje na cultura da educação de jovens e adultos nacional.

**1958–1964:** Esse período é marcado pelo avanço de um movimento crítico no âmbito das políticas sociais. O analfabetismo deixa de ser compreendido como causa e passa ser interpretado como um dos efeitos ou subdesenvolvimento e das desigualdades socio-econômicas. Nesse cenário, as contribuições de Paulo Freire ganham visibilidade e ele é convidado a encabeçar a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos. Destaque para o surgimento do Centro Popular de Cultura (CPC) e do Movimento de Educação de Base (MEB), como ações que fortaleceriam a consolidação do paradigma de uma educação popular humanizadora e emancipadora dos sujeitos envolvidos. No Brasil, Paulo Freire e suas teorias passam a ser marco paradigmático na revolução do pensamento pedagógico como um todo e, mais especificamente, da EJA.

**1964–1985:** Esse período representa um rompimento histórico com os processos democráticos e o retorno a concepções mais conservadoras no âmbito da EJA. A ditadura militar esvaziou as ações educativas de seu sentido ético, político e humanizador (como defendia Freire), atribuindo à educação escolar um caráter moralista e disciplinador, e, à EJA, uma posição cada vez mais assistencialista, do qual a expressão máxima foi o Movimento de Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Por outro lado, a sociedade, diante do cerceamento das liberdades e dos direitos, via-se mobilizada a recuperar a radicalidade das concepções e vivências progressistas e a enfrentar tais arbitrariedades alcançando uma crescente organização política que culminaria com o fim da ditadura e com o projeto de redemocratização do Brasil.

**1980 -2005:**

**1) Poder Público Federal, Estadual e Municipal:** Ações conectadas aos sistemas de ensino escolarização de jovens e adultos na perspectiva do ensino supletivo e na compreensão convencional e conteudista da educação ofertada pela escola. – Previsão de recursos para formação de docentes, aquisição de materiais didáticos, alimentação e transporte dos educandos. – Programas de alfabetização de jovens e adultos, na perspectiva de campanhas, mas com características de provimento de recursos para organização de núcleos de alfabetização, a aquisição de materiais didáticos, remuneração e formação de docentes. – Viabilizam-se por meio de convênios entre o poder público, o movimento popular e as entidades sociais.

**2) Sociedade e Movimentos Populares** – Forte incorporação do legado construído por Paulo Freire (concepções e práticas) no campo da educação popular. Ações concentradas na esfera da alfabetização, da mobilização política e da garantia da cidadania. São programas e fóruns que se viabilizam também por meio de convênios com os governos e as empresas privadas, na perspectiva de incorporar as identidades locais e regionais dos segmentos envolvidos, ampliando as possibilidades de educação como instrumento de transformação das realidades dos educandos.

Fonte: Paula e Oliveira (2011, p. 20).

Compreende-se, assim, a Educação de Jovens e Adultos atualmente como uma educação para ser desenvolvida ao longo dos anos com qualificações e aperfeiçoamentos que contribuam ao longo da vida em vários setores, indo, deste modo, muito além do pedagógico e concordando com a iniciativa pensada em 2015, no tocante à política de educação para jovens e adultos, mencionada no início deste capítulo que trata essa modalidade de educação como um processo de cidadania.

Sendo assim, nos ateremos em apontar a seguir os objetivos de fato da EJA e como funciona sua atuação no processo de aprendizagem, quais são as Diretrizes e Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil atualmente. Preocupamo-nos em esclarecer quais são, então, os objetivos da EJA e como essa Educação atua concretamente à luz de estudiosos da área. Tomamos como suporte teórico os estudos realizados por Soares *et al.* (2011), Capucho (2012) e Paula e Oliveira (2011) e estudos voltados especificamente à EJA.

A EJA, de acordo com Paula e Oliveira (2011), é “um conjunto de desafios educativos que objetiva dar resposta aos problemas decorrentes das desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais que afetam a humanidade” (p. 9). A Educação de Jovens e Adultos, podemos afirmar, é uma educação que atualmente precisa ser pensada não só em sala de aula, mas ao longo da vida. É um processo educacional complexo, amplo e que toca toda a aprendizagem do indivíduo, desenvolvendo nele capacidades e habilidades que pretendem aperfeiçoar, enriquecer, aprimorar,

redirecionar técnicas e conhecimentos dos alunos envolvidos na EJA para a sociedade como um todo.

A Educação de Jovens nos dias atuais é apontada como uma educação de novas dimensões, que prima pelo combate à exclusão, à desigualdade, a injustiça e faz frente a um ensino que seja fortalecido pela construção de conhecimentos dentro e fora de sala de aula, contribuindo com sociedade, no sentido de fazê-la mais democrática, justa, com indivíduos autônomos, autorais e responsáveis pelo próprio saber, além de comprometidos com a transformação social.

Ao falarmos em EJA, é passível que nossa mente nos remeta a política pública e, sendo assim, doravante em nossa pesquisa intencionamos apresentar como as Diretrizes e as Políticas Públicas da Educação estão voltadas a essa modalidade de Educação para Jovens e Adultos<sup>8</sup>.

Tocaremos nas características gerais da Educação de Jovens e Adultos e de alguns marcos legais que servem de conhecimento teórico frente a esta investigação. Contudo, vale ressaltar que nossa intenção não é discutir política pública e sim, o uso de transformações fonético-fonológicas na fala espontânea de alunos da EJA, de qualquer forma, tratar dos assuntos legais e políticos que regem uma modalidade de ensino também se faz pertinente, uma vez que a Educação não acontece só pelo papel de professor/aluno, mas acontece também pela influência da legislação por trás do ensino e da escola.

Esta educação ao longo da vida reafirma e reconhece que a educação acontece também fora dos muros da escola e do período escolar e, que se dá ao longo da vida, como um processo, entretanto, um processo maior, amplo e complexo do que o escolar. Concordar com uma educação ao longo da vida é admitir que essa escolarização é importante, porém não é a única forma de aprender, e que esse processo de escolarização acontece em diversos âmbitos da sociedade, também na escola, mas não só, uma vez que é o indivíduo o sujeito em aprendizagem, sujeito esse que está nesse processo continuamente.

A seguir, apresentamos um quadro com documentos norteadores para que o leitor tenha contato com os textos oficiais, dando maior credi-

---

<sup>8</sup> Os links das resoluções, pareceres e reexames encontram-se dispostas no portal do MEC, pelo site: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>> Acessado em 28 de junho de 2019.

bilidade a esta pesquisa.

Quadro 2: Marcos Legais da Educação de Jovens e Adultos

- Constituição Federal de 1988 (CF/12988);
- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.294/1996);
- Parecer nº 5/1997 do Conselho Nacional da Educação (CNE);
- Parecer nº 12/1997 do Conselho Nacional da Educação (CNE);
- Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001);
- Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000;
- Parecer CNE/CEB nº 11/2000;
- Alterações nos regimentos do Sistema S, em 05 de novembro de 2008 – Senai, Sesi, Senac e Sesc;
- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb – Lei 11.494/2007).

Capucho (2012) afirma que embora a CF/1988 tenha garantido a Educação como direito de todos, é somente a partir de 2000 que “são mais notáveis os esforços federais em prol da qualificação, ampliação e diversificação das políticas de acesso, permanência e elevação da escolaridade de jovens, adultos e idosos” (p. 58). O que fortalece a ideia de direito à educação e o discurso de uma educação inclusiva e compreendida em seu potencial democrático. Alavancar a educação de jovens e adultos exige uma ação de parceria entre os poderes públicos em diferentes setores, além das organizações intergovernamentais e não governamentais. Exige esforços dos empregadores e dos sindicatos, das universidades, dos centros de pesquisa, dos meios de comunicação, das associações e, inclusive, dos movimentos comunitários, dos facilitadores da educação de adultos e, certamente, dos próprios aprendizes.

É preciso somar esforços de ambos os lados, poder público, privado e social para que a Educação seja efetiva e válida.

Mais do que uma prática que permita a esses sujeitos refletirem sobre a realidade aparente, a prática pedagógica na EJA deve se fazer comprometida com a formação de atores que transformem essa realidade de maneira mais profunda e coletiva, atuando em prol ao respeito à dignidade humana e a justiça social (CAPUCHO, 2012, p.116)

O comprometimento coletivo acerca da EJA, efetivamente traria inúmeros benefícios para essa escolarização. E, é por isso, que pensamos em trazer ao professor de Língua Portuguesa algumas contribuições para o Ensino de LP na modalidade EJA, com relação ao processo de ensino e aprendizagem das transformações fonético-fonológicas sofridas pelas palavras ao longo do tempo.

### **3. A variação sociolinguística no ensino de Língua Portuguesa na modalidade EJA**

Assim, faremos nesta parte algumas sugestões e contribuições para o professor de Língua Portuguesa aprimorar seu fazer pedagógico em sala de aula, aliando o ensino de língua ao viés sociolinguístico variacionista na perspectiva de educação de jovens e adultos pesquisadores.

Trazemos, a seguir, um quadro com sugestões para que os alunos reconheçam e avaliem alguns fenômenos linguísticos presentes na língua.

Quadro 3: Exemplos de fenômenos linguísticos variáveis.

<b>Fenômeno</b>	<b>Explicação</b>
Plural redundante	Tendo em vista que o plural em língua portuguesa é marcado pelo artigo ou pelo primeiro termo da sentença, construções como “os meninos bonitos” tornam-se redundantes, pois os plurais estão marcados nos três termos. Na fala, por sua vez, o falante marca apenas o primeiro termo: “Os menino bonito”.
Transformação /lh/ em /i/	Também chamado de iodização da palatal LH, construções como: “veio, teia, paia, trabaia”, são comuns na língua falada por essa transformação do fonema em outro.
Redução de ditongos	Ditongos são fonemas de encontro de duas vogais, portanto: “beijo, peixe, ouro, pouco, outro”, contudo na língua viva dos falantes esses ditongos [ei] [ou] são reduzidos em vogais. Tornando-se: “bejo, pexe, oro, poco, otro”.
Rotacismo	O fenômeno do rotacismo é a presença de um [l] travador de sílaba em encontros consonantais que na língua falada torna-se um [r]. Palavras como: planta > pranta; globo > grobo; bicicleta > bicicreta.  A realização de planta como pranta ou a realização de papel como paper. Seguimos a terminologia de Camara Jr. (1970) e denominamos este processo de Rotacismo.

Associação linguística	Também chamado de analogia, este fenômeno acontece em falas pouco monitoradas e talvez de baixa escolaridade, contudo, a certeza efetiva, dar-se-á com uma pesquisa sociolinguística. Em casos como: “eu di, eu fazi” o falante associa com frases como “eu comi, eu bebi”, então naturalmente ele traz o verbo “fazer”, “dar” e outros para a mesma conjugação do verbo “comer”, por exemplo.
Transformação /nd/ em /n/	Processo também chamado de gerundismo. Quando o falante troca a marca de gerúndio /nd/ por /n/, em casos como: “limpano, bebeno”, entre outros.
Contração de proparoxítonas	A contração das proparoxítonas é um caso de economia linguística assim como a simplificação verbal. Este fenômeno linguístico é chamado, por Bagno (2012, p.147) de economia linguística e serve para: “eliminar aspectos redundantes e articulações mais exigentes”. É o caso das proparoxítonas “árvores, fósforo, xícaras” que se tornam na língua falada “árvre, frósqui, xícras”.
Simplificação verbal	As ocorrências de simplificação verbal, Bortoni-Ricardo (2004), contribui acrescentando que: “além dos infinitivos verbais, o /r/ pós vocálico também tende a ser suprimido nas formas do futuro do subjuntivo ( <i>se eu estiver &gt; se eu estivé</i> ). Nos monossílabos o /r/ pós vocálico tende a preservar-se mais: ( <i>mar, dor, par</i> )” (p. 85).

Fonte: quadro elaborado pelos autores.

A partir daí, gostaríamos que o professor, em sala de aula, especificamente na EJA, propusesse ao alunado a pesquisa de fenômenos linguísticos variáveis, para que os alunos compreendam a necessidade de conhecimentos de outras formas de falar.

Em alguns passos, o professor conseguirá trabalhar com a pesquisa em sala de aula.

#### 1º passo – Organização:

Organize sua sala em grupos de 4 ou 5 integrantes, sempre optando para que esse grupo seja o mais diversificado possível, com relação às faixas etárias e gêneros das componentes da turma, para que ao decorrer da pesquisa, os alunos se percebam como pesquisadores e consigam orientar aos demais que por algum motivo tenham maiores dificuldades.

#### 2º passo – O tema:

Selecione um fenômeno linguístico para cada grupo. Poderíamos propor também que cada grupo selecionasse o próprio objeto de análise, o próprio fenômeno a ser analisado.

Grupo A – Ficar<sup>á</sup> com o uso do plural redundante.

Grupo B – Poderia analisar o emprego do Rotacismo.

Grupo C – Os aspectos históricos de alguns fenômenos variáveis.

Em relação aos aspectos históricos, é bastante rico este campo de investigação dentro dos estudos sociolinguísticos variacionistas, pois é possível analisar, por exemplo, o uso determinada palavra, de determinado vocábulo no sintagma nominal ao longo dos anos, num processo diacrônico.

De qualquer forma, é importante que a inquietação sobre o fenômeno venha dos alunos e que seja mediada pela orientação do professor que, poderá seguir o quadro de fenômenos supracitados, para fazer uma contribuição teórica em todos os grupos.

3º passo – O *corpus*:

Dentro da pesquisa sociolinguística variacionista podemos analisar os fenômenos de diferentes formas, na fala (especialidade da Sociolinguística) e na escrita.

Veja: Como alunos do Ensino Fundamental de 6º ano constroem frases das variantes [nós] e [a gente] como:

“A gente trabalha muito”, “A gente trabalhamos muito”, “Nós trabalha muito”, “Nós trabalhamos muito”. Perceba que já temos um parâmetro investigativo e para a introdução à pesquisa sociolinguística variacionista é um começo para uma pesquisa dessa natureza.

Não queremos que os alunos da EJA sejam, necessariamente, pesquisadores sociolinguistas, mas queremos que as aulas sejam mais dinâmicas e autorais.

Então, pode-se buscar informantes, fazer gravações, pode-se buscar em textos escritos (sem correção<sup>9</sup>) pelos alunos, em programas televisivos ao vivo entre outros.

4º passo – As variáveis:

Depois que você selecionou seu tema e seus informantes agora é a hora de organizá-los em células linguísticas e sociais como prescreve Ta-

---

<sup>9</sup> O processo da correção justamente altera o dado fenômeno que se pretende analisar, retirando da pesquisa o caráter natural e espontâneo.

rallo (2007).

Digamos que você decida entrevistar alunos, gravar a voz deles, alunos da turma ao lado. Algumas variáveis a serem observadas: Grau de escolaridade, faixa etária e gênero do falante. Veja o exemplo:

Grau de escolaridade: Alunos da 4<sup>a</sup> fase da EJA (sujeitos escolarizados e em fase de escolarização).

a. Gênero do falante: Homens e Mulheres;

b. Faixa etária: de 17 a 20; de 20 a 30 e de 30 ou mais.

Existem outras variáveis que podem ser averiguadas, como: apenas trabalham, apenas estudam, moram no mesmo bairro a quanto tempo, enfim, são particularidades que podem contribuir para que você consiga dizer, ao final da pesquisa que, por exemplo: Homens com mais de 30 anos, que trabalham no contra turno têm ou não maior probabilidade de suprimir um determinado fenômeno linguístico que você, lá no começo, se propôs a analisar.

Um outro exemplo: Um falante nativo do Brasil que vive constantemente em contato com falantes de espanhol facilmente vez ou falará palavras em espanhol. É importante delimitar e averiguar.

É preciso se preocupar também com as variáveis linguísticas, por exemplo, se decidiram pesquisar sobre a redução do ditongo [ei] e [ou], então, é interessante pensar e averiguar se essa redução acontece mais e em quais classes de palavras, em palavras que contenham plural (bimorfêmicas), palavras que não têm plural (monomorfêmicas), em qual posição da palavra essa redução acontece, no início, no meio, no final. Todas essas são variáveis interessantes de serem pensadas e pesquisadas.

Veja o que já temos:

1. Variável social de escolaridade;
2. Variável social de gênero;
3. Variável social de faixa etária;
4. Variável linguística – classe de palavras;
5. Variável linguística – Estatuto morfológico;
6. Variável linguística – Posição do fenômeno na palavra.

Todos esses fatores sociais ou linguísticos contribuirão para que, ao final da pesquisa, os alunos pesquisadores consigam dizer e elaborar gráficos e tabelas de comparação entre esses falantes e descobrir ou apenas discutir quem mais comete o fenômeno e por que assim o faz.

5º passo – As células:

Como declara Tarallo (2007) é fundamental que você trace as células linguísticas e sociais, para o autor, “para cada célula você necessitará de **cinco informantes**, de modo a garantir a representatividade da amostra” (p. 29).

Tomemos como exemplo que você tenha escolhido entrevistar professores, da EJA, da 1ª fase. Então você tem algumas células, isto é, grupos de falantes sociais. É o perfil desses informantes que serão analisados. Veja o exemplo no quadro a seguir:

Quadro 4: Informantes.

	<b>PROFESSORES De 25 a 40 anos</b>	<b>PROFESSORAS De 25 a 40 anos</b>
EXATAS	5 informantes	5 informantes
HUMANAS	5 informantes	5 informantes
BIOLÓGICAS	5 informantes	5 informantes
Total de informantes 30		

Portanto, em nosso exemplo, temos 10 professores e 10 professoras das áreas de exatas, de humanas e biológicas, só da 1ª fase da EJA. Isso pode ser alterado, mudado, adaptado. Vai depender da sua situação, do seu objetivo de pesquisa. É preciso repensar, planejar e refazer de um modo que sempre haja cinco informantes para cada célula estudada.

6º passo – As gravações:

As entrevistas precisam ser informais. Conforme esclarece Tarallo (2007) a pesquisa sociolinguística necessita “emergir de situações naturais de comunicação linguística (...) o objetivo é que o informante não preste atenção à sua própria maneira de falar” (p.21), sendo espontânea, isto é, o informante não pode saber que está sendo gravado para que não

force a sua fala e ela saia cuidada, polida. Não é isso que queremos. Queremos a fala diária, a natural, a sem monitoramento.

Para gravar seus informantes sugira assuntos, perguntas, temas: “Por que escolher essa profissão?”, “o que você acha sobre a cultura digital”, “fale sobre um sonho, uma conquista, uma meta”, “você poderia me contar um filme, uma série”. Use a imaginação.

Como a pesquisa sociolinguística se preocupa com fenômenos advindos da fala, você pode optar por questionários para averiguar as palavras. No nosso exemplo da redução dos ditongos [ei] e [ou] o entrevistador poderá perguntar algumas coisas para que as respostas sejam as palavras que anteriormente o pesquisador já havia suspeitado que ele reduziria o ditongo. Observe o quadro a seguir.

Quadro 5: Perguntas.

Perguntas	Resposta	Transcrição grafemática
Como é o nome do animal que vive na água e que é representado pelo personagem “Nemo” no cinema?	O Peixe	“Num sei, u pexe, u pexinhu Nemo”. (F17X)
Qual o sinônimo de maluco?	Louco	“Loco?” (M12Y)

Note que na pergunta 1, o nosso informante reduz o ditongo [ei] de *peixe* e de *peixinho* > *pexe*, *pexinho*. Na pergunta 2, o informante reduz o ditongo [ou] *louco* > *loco*.

É evidente que essas perguntas podem e, em alguns casos, devem ser alteradas, melhoradas, aprimoradas. A pesquisa é sua, construa.

7º passo – As transcrições:

Sugerimos a transcrição grafemática que nós utilizamos e sempre viemos adotando em nossas pesquisas. Trata-se de uma adaptação do projeto NURC/SP realizada pelo professor Dr. Pedro Caruso (UNESP/Assis). Veja o quadro a seguir.

Quadro 6: Normas de transcrições.

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS PROFA. DRª. ELZA SABINO DA SILVA BUENO		
OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	num vortava mai num tinha dinheiro ( ) i a genti guentô
Hipótese do que se ouviu	<b>(hipótese)</b>	us mininu tãu aí... um trabaia de motoris otru (trabaia) pur conta
Trucamento de palavras	/	i quanu mesmu era PA nóis ca/nóis da us nomi
Entonação enfática	<b>Maiúscula</b>	trabaiei aTÉ casá
Prolongamento de vogais e/ou consoantes	<b>:: ou ::::</b>	u donu mesmu era::: isqueci u nomi deli...ah:::achu qui é antonhu
Silabação	- - -	a genti cresceu me-dron-ta-du dus pais
Interrogação	?	pu cê vê comu era u pessoar di antigo pra agora né?
Comentários do transcritor	<b>((minúscula))</b>	((risos))
Comentário que quebra a sequência da exposição do tema	- - - -	a genti – nói somu crenti - - a genti si viu i gosto
Sobreposição de vozes ou entrada indevida	[	1. pra::: ficá lisinhu 2. [a pu chãu ficá.. A. [parei B. pareinhu pa prantá
<b>OBSERVAÇÕES:</b> 1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou siglas. 2. Números: transcrevem-se por extenso. 3. Não se usa ponto de exclamação. 4. Início de frase: usam-se letra minúscula. 5. Registram-se as pronúncias do <u>e</u> e do <u>o</u> como realmente são pronunciados. 6. Nada se corrige na transcrição do texto gravado.		

A seguir trazemos um trecho de uma entrevista realizada pela profa. Dra. Elza Sabino da Silva Bueno em seu livro “*Nós, A gente e o boia-fria: uma abordagem sociolinguística*” que tomamos por empréstimo para exemplificar neste trabalho. Transcrição realizada com base nessa adaptação do projeto NURC/SP.

(5) us jovi é... elis têm qui pensa muito nu futuru delis né? ... im coisa boa né? ... qui hoje a *genti* vê atnta juventude aí perdida né? qui num... qui num... qu num qué sabe di nada né? preferi usa drogas i i::: essas coisa... u jovi num devi di pensa dessi jeito né? ... elis têm qui... qui tê assim:: pensa im coisas boa... tê um futuru melhor né? ... im um Brasil melhor também né? ... puque às *vê/ é é é* essa essa (sic) pessoal agora qui tãu agora creescen::du... essa junventudi di... si Elis num pensa em coisa boa o que é qui vai sê futuramente... né? mesmu? (f3fa). (BUENO, 2003, p. 61)

Em nossas transcrições utilizamos alguns códigos que devem ser elaborados pelo próprio investigador para omitir a identidade do falante, preservando seu nome, suas características sociais e linguísticas.

Sugerimos que sejam letras e números que representem as variáveis sociais. Por exemplo: (M12Y) – Um aluno (masculino = M), de 12 anos (12 = faixa etária) e que está no fundamental (Fundamental = Y). Mas, também são sugestões que podem ser adaptadas, alteradas, de acordo com a necessidade e realidade de cada pesquisador.

Nossas contribuições não são verdades absolutas e pretendem, acima de tudo, dar um novo olhar às aulas de língua portuguesa pelo viés dos estudos sociolinguísticos variacionistas, por meio da pesquisa científica, dessa forma, ressaltamos que a intenção é inovar e dinamizar o ensino e a aprendizagem em sala de aula, saindo do ensino convencional e engessado que perpetua na educação ao longo dos anos.

#### **4. Considerações finais**

Pesquisar sobre os usos dessas transformações linguísticas e como elas acontecem, como elas são motivadas, qual o fator que faz com que ela aconteça é bastante interessante e pertinente para as aulas de língua portuguesa, uma vez que cada indivíduo, cada aluno, carrega consigo traços particulares da sua vivência de mundo, de sua própria fala. E o pesquisador que também é aluno poderá perceber como isso acontece.

E é pensando nisso que se buscou trazer contribuições para o ensino de Língua Portuguesa aliado à pesquisa Sociolinguística dentro do ambiente de sala de aula, afinal, investigações como essa não tendem somente a mapear ou quantificar fenômenos, mas também para serem utilizadas no fazer pedagógico de um professor que pode demonstrar a pesquisa aos alunos e com ela trabalhar aspectos relacionados à língua consoante ao seu planejamento de aula, tornando o aluno pesquisador, autor e sujeito em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, Elza Sabino da Silva. *Nós, A Gente e o Boia-fria: uma abordagem sociolinguística*. 1. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1970.

CAPUCHO, Vera. *Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas e fortalecimento da cidadania*. v. 3. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos)

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. *Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida*. Curitiba-PR: IBPEX, 2011.

PIERRO, M.C. Educação de jovens e adultos – EJA. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Orgs). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2007.

**CORRELAÇÃO SINTÁTICA:  
DA TRADIÇÃO GRAMATICAL AO FUNCIONALISMO**

Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ)

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

Felipe de Andrade Constancio (UERJ)

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

**RESUMO**

A proposição de um trabalho desta natureza, cuja pretensão é a revisão e o redirecionamento da abordagem das orações correlatas, corrobora a noção de que existem lacunas consideráveis em relação ao tratamento desse item gramatical no âmbito da sintaxe do período composto. Uma revisão teórica, que perpassa os domínios da gramática (normativa, descritiva e funcional) e aponta diretrizes para uma interpretação estrutural mais consistente das orações correlatas. Esse tipo de relação interorganizacional apresenta, portanto, materializações sintáticas particulares na organização do período composto. O desafio de mapear os conteúdos discursivos de orações correlatas torna-se oportuno, na medida em que essa categoria da gramática não recebe, nos estudos linguísticos, um tratamento que conceda a ela um espaço de privilégio em relação aos estudos da significação e da subjetividade.

**Palavras-chave:**

Correlação. Tradição. Funcionalismo.

**ABSTRACT**

The proposal of a work of this nature, whose intention is to revise and redirect the approach of related clauses, corroborates the notion that there are considerable gaps in relation to the treatment of this grammatical item within the scope of the compound period syntax. A theoretical review that runs through the domains of grammar (normative, descriptive and functional) points out guidelines for a more consistent structural interpretation of related clauses. This type of inter-organizational relationship, therefore, presents particular syntactic materializations in the organization of the compound period. The challenge of mapping the discursive content of related clauses becomes opportune, as this category of grammar does not receive, in linguistic studies, a treatment that grants it a space of privilege in relation to the studies of meaning and subjectivity.

**Keywords:**

Correlation. Tradition. Functionalism.

**1. *Correlação em perspectiva gramatical***

A seguir, pontua-se uma breve incursão a respeito do tratamento que recebem as orações correlatas no seio de correntes teóricas distintas.

Para nortear esse tratamento, opera-se um recorte cujo limite está pautado, na análise das orações correlatas, em três perspectivas: a gramatical, a funcional e a enunciativa.

Conforme salienta Rodrigues (2014):

A abordagem adotada por gramáticos de linha tradicional apresenta como processos de articulação de orações no período a coordenação e a subordinação – e a possibilidade de a coordenação e a subordinação ocorrerem simultaneamente –, desconsiderando outros tipos de categorias na estruturação do período composto. (RODRIGUES, 2014, p. 225)

Nesse quadro teórico que por vezes negligencia o estatuto gramatical de orações correlatas, negando-lhes o reconhecimento estrutural e funcional, é possível encontrarem-se iniciativas descritivas de variadas naturezas. A seguir, delineiam-se algumas dessas iniciativas circunscritas a correntes normativas, textuais e descritivas em relação à abordagem das orações correlatas.

Em Oiticica (1962), há uma reflexão pioneira a respeito da correlação que podemos atestar, na seguinte passagem:

Esse processo de composição do período, até aparecer o *Manual*, sempre andou confundido com o da subordinação em todas as gramáticas brasileiras ou estrangeiras. (OITICICA, 1962, p. 13)

Expandindo essa reflexão, pode-se dizer que a correlação, como processo sintático, é representada em compêndios gramaticais mais tradicionais (anteriores e posteriores à Nomenclatura Gramatical Brasileira) no interior também de orações coordenadas.

A interdependência sintática sugerida por pares de orações correlatas, em sua maioria, apenas recebe um tratamento direcionado à sua constituição estrutural, a saber: apenas se salientam as peculiaridades dos conectivos correlatos (“ou... ou”, “não só... mas também”, “tanto... quanto” etc.). A descrição operada por esses compêndios parece não ultrapassar a fronteira estrutural de orações correlatas representadas, nos processos coordenação e subordinação.

Na perspectiva estilístico-textual de Garcia (2010), as orações correlatas são estudadas a partir de seu suposto “equilíbrio” para a construção dos períodos. O autor investe, sobremaneira, no tratamento das orações correlatas de valor semântico aditivo – construídas por meio de “não só... mas também” e outras estruturas afins. O interesse conduzido pela obra de Garcia (2010) encaminha a noção de que esse tipo de estrutura é responsável por criar tensão discursiva, o que caracteriza o monitoramen-

to argumentativo de um falante ou escritor que se vale desse tipo de estrutura.

O autor supracitado discorre sobre a expressão “não só... mas também” e sua relação com o paralelismo estrutural. Vejamos: “esse par correlato – ‘não só... mas também’ – exige quase sempre paralelismo estrutural das expressões que se seguem a cada um dos elementos que o constituem”. Essa abordagem das orações correlatas torna-se também pioneira, na medida em que concebe esse processo gramatical, na ótica dos estudos textuais, no sentido de que atribui a esses estudos uma ótica estilística ao tratamento da correlação.

Bechara (2009) atribui às orações correlatas organizadas por ordenação a designação “coordenação distributiva”, como se vê, abaixo:

Podem-se incluir nas orações justapostas aquelas que a gramática tradicional arrola sob o rótulo de coordenadas distributivas, caracterizadas por virem enlaçadas pelas unidades que manifestam uma reiteração anafórica do tipo *ora... ora, já... já, quer... quer, um... outro, este... aquele, parte... parte, seja... seja*, e que assumem valores distributivos alternativos, e subsidiariamente concessivos, temporais, condicionais. (BECHARA, 2009, p. 479)

A abordagem do referido gramático não deixa igualmente de mencionar o caráter estruturante do texto, operado por certas estruturas correlativas. Veja-se, portanto, que a correlação assume viés anafórico, nas palavras do autor, uma vez que, além de possibilitar o encadeamento oracional, esse tipo de composição de orações torna-se reiterativo para o encadeamento de informações textuais.

Em Cunha e Cintra (2008, p. 623), a correlação figura apenas como observação no tratamento de orações subordinadas: “Estas orações podem estar em correlação com um membro da oração principal em construções do tipo: *quanto mais... tanto mais, quanto mais... tanto menos, quanto menos... tanto menos, quanto menos... tanto mais*”.

Não há nesses autores uma abordagem explícita a respeito da distribuição das orações correlatas entre as orações coordenadas e subordinadas. Nem mesmo uma abordagem semântica é mencionada a partir dos possíveis usos de orações correlatas, no período composto. Como se vê, em obras cujo tratamento aproxima-se consideravelmente de uma possível ótica pró-Nomenclatura Gramatical Brasileira, não são levados em conta tópicos específicos para a descrição sintático-semântica de orações correlatas.

Na esteira dos estudos descritivos mais recentes, Azeredo (2011, p. 351) aborda a correlação por meio da seguinte ótica: “processo usual na linguagem da argumentação, utilizado para dar idêntico realce às unidades conectadas”. Do mesmo modo que outros autores, Azeredo (2011) não atribui às orações correlatas a peculiaridade de compor um processo sintático distinto da coordenação e da subordinação.

Nesse sentido, a contribuição que a abordagem de Azeredo confere à correlação num esforço de consideração dessa estrutura no âmbito de processos argumentativos, nos quais o enunciador de um texto vale-se de uma estruturação do período para fins discursivos altamente monitorados. Vejamos o que diz ainda o autor:

A maior parte das palavras gramaticais que a realizam é emprestada de outras classes, como os advérbios *tanto* e *quanto*, *mais* e *também*. A correlação é um expediente retórico, de rendimento enfático no discurso, e não um processo sintático distinto da coordenação e da subordinação. (AZEREDO, 2011, p. 351)

Seguindo o viés dos estudos descritivos mais recentes, Castilho (2012, p. 385) pontua que, ao lado da coordenação e da subordinação, a correlação figura como “um terceiro tipo de relações intersentenciais”. Pela ótica desse autor, determinadas orações correlatas, como as alternativas, não devem ser enquadradas como orações coordenadas:

Não é adequado tratar as aditivas e as alternativas exclusivamente como coordenação, nem as comparativas e as consecutivas como subordinadas adverbiais. (CASTILHO, 2012, p. 385).

Para sistematizar a abordagem das orações correlatas, em perspectivas gramaticais distintas, segue o Quadro 1, na próxima página:

Quadro 1: Conceituação de correlação.

AUTORES	ABORDAGENS
Oiticica (1962, p. 13)	“(…) esse processo de composição do período, até aparecer o <i>Manual</i> , sempre andou confundido com o da subordinação em todas as gramáticas brasileiras ou estrangeiras”.
Garcia (2010, p. 54)	“(…) esse par correlato – ‘não só... mas também’ – exige quase sempre paralelismo estrutural das expressões que se seguem a cada um dos elementos que o constituem”.

Bechara (2009, p. 479)	“Podem-se incluir nas orações justapostas aquelas que a gramática tradicional arrola sob o rótulo de coordenadas distributivas, caracterizadas por virem enlaçadas pelas unidades que manifestam uma reiteração anafórica do tipo <i>ora...ora, já...já, quer...quer, um...outro, este...aquele, parte...parte, seja...seja</i> , e que assumem valores distributivos alternativos, e subsidiariamente concessivos, temporais, condicionais”.
Cunha e Cintra (2008, p. 623)	“Estas orações podem estar em correlação com um membro da oração principal em construções do tipo: <i>quanto mais... tanto mais, quanto mais... tanto menos, quanto menos... tanto menos, quanto menos... tanto mais</i> ”.
Azeredo (2011, p. 351)	“(…) processo usual na linguagem da argumentação, utilizado para dar idêntico realce às unidades conectadas”.
Castilho (2012, p. 385)	“(…) um terceiro tipo de relações intersentenciais”.

## 2. *Correlação em perspectiva funcional*

A gramática funcional, que tem como principal representante o linguista britânico M. A. K. Halliday, pode ser definida, segundo sugere Neves (1997), da seguinte forma:

Por gramática funcional entende-se, em geral, uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social. Trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões do uso. (NEVES, 1997, p. 15)

Dessa forma, as unidades da gramática, citadas por Neves, assumem outra configuração, na medida em que constituem o sistema, mas, na verdade, estão sujeitas a “pressões do uso”, o que equivale dizer que morfemas, palavras, sintagmas, orações e períodos, como unidades linguísticas, são descritas pela gramática funcional de modo a privilegiar os usos subjacentes às suas peculiaridades dentro do sistema.

Ainda de acordo com a autora, o objetivo dessa proposta funcional é “explicar regularidades dentro das línguas” (NEVES, 1997, p. 22), levando em consideração o fato de que existem “circunstâncias sob as quais as pessoas usam a língua”. Vale ressaltar que, como vertente teóri-

co-metodológica, esse tipo de gramática ocupa posição intermediária entre abordagens que visam somente à sistematicidade ou à mera instrumentalidade da língua.

Nesse sentido, duas questões, entre outras, mostram-se relevantes, por se colocarem como centrais nos estudos das investigações funcionalistas, conforme ela aponta:

[...] relações entre discurso e gramática (porque o discurso conforma a gramática, mas principalmente porque ele não é encontrável despidido da gramática; liberdade organizacional do falante, dentro das restrições construcionais (porque o falante processa estruturas regulares, mas é ele que faz as escolhas que levam a resultados de sentido e a efeitos pragmáticos). (NEVES, 2013, p. 17)

Dentro do quadro teórico da gramática funcional, torna-se nítida a noção de que uma descrição coerente dos elementos da língua deve levar em consideração fatores pragmáticos, já que existe uma certa indissociabilidade entre gramática e pragmática. Esta última corrente teórica surgiu dos estudos mais recentes da Análise do Discurso, no século XX, e, aliada ao Funcionalismo, trouxe contribuições relevantes à concepção funcional de sintaxe.

Na gramática funcional, “a sintaxe é vista”, segundo Neves (1997), “como a codificação de dois domínios funcionais distintos: a semântica (proposicional), cujo enfoque busca a codificação das unidades da língua (sintagma, oração, período), e a pragmática (discursiva), cujo enfoque busca a significação das unidades da língua em condições de uso linguístico.

Rosário (2015) aplica os preceitos teóricos da gramática de ver-tente funcionalista ao estudo do processo sintático da correlação. O funcionalista Rosário menciona que:

[...] a correlação, salvo raras exceções, fica diluída nos capítulos destinados à investigação da sintaxe do período composto, sem um tratamento mais minucioso e aprofundado. (ROSÁRIO, 2015, p. 151)

Recortando especificamente as orações correlatas aditivas, (como em “não só... mas também”), o autor se vale de um gênero textual, os discursos políticos, para observar as ocorrências de pares correlativos aditivos. Baseando-se numa análise quantitativa de dados, o autor chega a resultados muito aprofundados a respeito das estruturas prototípicas desse tipo de correlação.

Estudos desta natureza são, portanto, raros no território de teori-

zação gramático-funcional, na medida em que muito já se disse sobre a coordenação e a subordinação, mas pouco se investiu em pesquisas acerca das peculiaridades sintático-discursivas das orações correlatas.

Segundo Rosário (2015), a incidência de estruturas correlatas aditivas em discursos políticos é um fator que ratifica a noção de que esse tipo de gênero textual é ancorado por estruturas argumentativas em potencial:

Assim, a observação dos dados permite-nos observar que a correlação está a serviço, principalmente, de uma maior explicitação dos conteúdos desenvolvidos ao longo do texto, pelo menos, de caráter argumentativo.

Com base na investigação desses dados, podemos fazer duas importantes constatações. Em primeiro lugar, comprovamos que os padrões correlativos aditivos não podem ser simplesmente reunidos em um grupo único chamado *coordenação aditiva*. (ROSÁRIO, 2015, p. 159)

Dessa forma, estudos, como o de Rosário (2015), ensejam investigações cujo enfoque direciona um duplo encaminhamento a respeito das orações correlatas: entram em jogo, nos usos linguísticos, as motivações subjacentes à própria noção de língua, como fator de veiculação de significados ancorados em unidades concretas da gramática; tornam-se mais estreitas as relações entre unidades da gramática e modos de organização do discurso, no sentido de que estes concretizam aquelas.

### **3. Correlação em perspectiva enunciativa**

Em linhas gerais, a Linguística da Enunciação é uma corrente teórica dos estudos da linguagem cujos preceitos não se distanciam das noções de que a língua está fortemente relacionada aos seus condicionamentos funcionais e, sobretudo, de que a língua comporta um potencial subjetivo.

Conforme aponta Flores (2013), os primeiros estudos, na área da enunciação, foram empreendidos por Émile Benveniste, cujo interesse pelos fatores de subjetividade, no território da linguagem, começou a fomentar outros estudos enunciativos. Ainda segundo Flores (2013, p. 67), “aprofundam-se estudos sobre a Teoria da Enunciação, de Benveniste, dando-se destaque à língua, em funcionamento, ou seja, à língua inteira vista sob a perspectiva enunciativa.

Correntes mais recentes da Análise do Discurso têm investido, nessa ótica, de que a língua é condicionada por meio dos usos. Uma das

teorias que dialoga com esse condicionamento é a Teoria Semiollingüística, proposta por Charaudeau (2016). De acordo com essa teoria, dois campos de investigação são postos à prova, no estudo dos fatos da linguagem, a saber: a Semiótica e a Lingüística.

Vejamos o que diz Charaudeau (2016) a respeito desses campos:

[...] diremos que uma análise semiollingüística do discurso é Semiótica pelo fato de que se interessa por um objeto que só se constitui em uma intertextualidade. Esta última depende dos sujeitos da linguagem, que procuram extrair dela possíveis significantes. Diremos também que uma análise semiollingüística do discurso é Lingüística pelo fato de que o instrumento que utiliza para interrogar esse objeto é construído ao fim de um trabalho de conceituação estrutural dos fatos languageiros. (CHARAUDEAU, 2016, p. 21)

De posse desses direcionamentos teóricos, Charaudeau investe na teorização dos modos de organização do discurso, cujo fundamento volta-se, sobremaneira, para o fato de que as atividades languageiras materializam unidades de língua responsáveis não pela representação do mundo, mas pela construção de unidades da língua, em constante processo de significação.

Para subsidiar o tratamento das orações correlatas pela ótica da Teoria Semiollingüística, recorre-se, nesta proposta, à abordagem de Charaudeau (2016) a respeito do modo de organização argumentativo. Assim nos informa o autor:

[...] a argumentação, entretanto, é um setor de atividade da linguagem que sempre exerceu fascínio, desde a *retórica* dos antigos que dela fizeram o próprio fundamento das relações sociais [...] (CHARAUDEAU, 2016, p. 21)

Conceber a correlação como uma manifestação estrutural decorrente do modo de organização argumentativo implica reconhecer que existem fatos languageiros condicionantes do uso da língua duplamente projetado para o convencimento e a persuasão. Dessa forma, os fatos languageiros circunscritos ao âmbito do convencimento projetam estruturas argumentativas da ordem da lógica; os fatos languageiros circunscritos ao âmbito da persuasão costumam projetar estruturas atreladas à subjetividade/afetividade.

De modo geral, a correlação, como estrutura gramatical, veicula, tanto na esfera do convencimento, quanto na esfera da persuasão, matices significativos que convergem para a manifestação, prototipicamente monitorada, do modo de organização argumentativo. Além da manifestação

explícita desse modo de organização discursivo, outros condicionantes discursivos implícitos são subjacentes à correlação, como é o caso da modalização.

De acordo com a Teoria da Enunciação, a modalização está relacionada às marcas ideológicas impressas por um sujeito ao seu enunciado. De certa maneira, as orações correlatas assumem marcas enunciativas de modalização, quando acionam unidades de língua de comprometimento.

As orações correlatas de valor alternativo tendenciam, portanto, marcas de modalização enunciativa, na medida em que sugerem, no modo de organização discursivo argumentativo, posicionamentos que, em sua maioria, estão na ordem do que se costuma designar proteção de face ou menor assertividade enunciativa.

Veja-se o que declara Pauliukonis (2003) sobre a modalização:

Aceitando-se como tácito que o sujeito enunciativo é construído pelo discurso, por meio de marcas visíveis na enunciação, poder-se-ia perguntar de que tipo seriam essas marcas ou se elas já não foram suficientemente codificadas pela tradição. (PAULIUKONIS, 2003, p. 41)

Um estudo que visa à apreensão das marcas de modalização, em orações correlatas, mostra-se promissor, no sentido de que é direcionado pelas perspectivas funcional e enunciativa. Em linhas gerais, se pode dizer que esses direcionamentos teóricos têm contribuições pertinentes para uma descrição mais coerente desse processo oracional, em português.

#### **4. O caso da oração correlata comparativa**

Embora sejam tratadas, neste trabalho, como orações correlatas, as orações comparativas são contempladas, no quadro descritivo das orações adverbiais, na tradição gramatical latina. Uma prova de que essas orações são consideradas adverbiais está em Vasconcellos (2013):

As orações subordinadas adverbiais comparativas/conformativas integram uma estrutura comparativa (introduzindo o segundo termo da comparação de igualdade, inferioridade ou superioridade ou tecendo uma comparação mais sutil entre os dois enunciados, como quando se expressa que um processo ocorreu conforme previa um outro ou quando a subordinada introduz um exemplo). (VASCONCELLOS, 2013, p. 124)

Como se atesta, não se menciona explicitamente o caráter correlativo, nesse tipo oracional. Nos exemplos de pares oracionais comparati-

vos, o autor menciona os tipos de disjunção comuns, na comparação, como em “tam... quam: tão... quão/quanto” (Cf. VASCONCELLOS, 2013, p. 125).

Por essa razão, pode-se, indubitavelmente, aproximar o tratamento sintático das orações adverbiais comparativas, tanto no latim, quanto no português, com as orações correlatas, uma vez que é notória a transposição da análise sintática empreendida, nas duas estruturas, de modo que o autor, em vários exemplos (muitos de Cícero), situa-nos em moldes sintagmáticos, em nada, distantes do herdado em língua portuguesa. A estrutura comparativa empiricamente não parece ter sofrido mudanças sintáticas, pelo menos não em termos correlativos.

Ainda que não mencione claramente o caráter correlativo das estruturas comparativas, Vasconcellos (2013) trata especificamente dos adjetivos e dos advérbios que compõem essas orações, o que situa a hipótese elencada, no início deste trabalho, de que os adjetivos, sobretudo os superlativos, podem constituir o primeiro estágio, na origem das orações correlatas comparativas.

Segundo o autor, há estruturas comparativas “com adjetivos e advérbios indicando semelhança ou diferença” nas quais “aparece a conjunção *ac/atque*, a saber: indicando semelhança (*aeque ac/atque*: “de maneira igual”) e indicando diferença (*alius ac/atque*: “diverso de”). Desse modo, se pode concluir que a tradição gramatical latina, ao sugerir o adjetivo como base da estrutura comparativa, oferece-nos a oportunidade de resgatar as noções igualdade, inferioridade e superioridade, presente nos compêndios da tradição gramatical do português.

A obra de Vasconcellos (2013), pela sua abordagem, oferece-nos um viés descritivo em que se pode observar um salto no tratamento das chamadas orações adverbiais, já que o pesquisador investe no fato de que existem conectores correlativos (conjunções/locuções conjuntivas) indubitavelmente relacionados ao adjetivo para que haja a estruturação dos pares correlatos.

De modo distinto, Melo (2001, p. 152) pontua: “já dissemos que, dissentindo da NGB, consideramos a correlação como um terceiro processo sintático” e acrescenta que “a correlação pode ser consecutiva, comparativa, equiparativa e alternativa” (p. 152). Diferentemente de outros autores, o referido autor inaugura um tratamento da comparação que não se atrela às orações adverbiais:

Na correlação comparativa quase sempre se cala o predicado do segundo termo, por menor esforço, porque tal predicado é o mesmo da primeira oração: “Josélia é mais prendada que Nair [é prendada]”; “Pedro comprou mais na feira do que Vítor [comprou]”; “Antônio Luís é tão piedoso e religioso quanto João [é piedoso e religioso]”. (MELO, 2001, p. 152)

Por meio dessa ótica, o filólogo descreve a correlação comparativa como um estatuto à parte, diferenciando-a da formação estrutural das chamadas orações adverbiais. Essa postura teórica pode ser entendida como inovadora, uma vez que ele se situa como um teórico reconhecido por operar uma descrição tradicional do português, em que muitos exemplos descritivos, inclusive das chamadas orações correlatas comparativas, são retirados de *corpus* literário.

Endossando a nossa hipótese inicial, Melo (2001) tece considerações sobre o grau dos adjetivos em comum acordo com a descrição das orações correlatas comparativas. Embora trate do adjetivo e, consequentemente, da gradação em capítulo restrito ao âmbito da morfologia, o autor menciona, de modo bastante pontual, o fato de que há evidências em relação à natureza do adjetivo analítico/sintético, como item morfológico e evolutivo, cuja contribuição à formação da estrutura comparativa é inegável.

Assim menciona Melo (2001):

Podemos agora sistematizar. O comparativo pode ser de superioridade, de igualdade e de inferioridade. O de superioridade forma-se com o auxílio do advérbio “mais” (analítico) ou com palavras especiais, como maior, melhor, e tem o segundo termo regido de “que” ou “do que”.

O comparativo de igualdade forma-se com o auxílio do advérbio “tão”, ficando o segundo termo regido de “quanto” ou “como”: “Alzira é tão caprichosa quanto (como) Teresinha”.

O comparativo de inferioridade forma-se com o auxílio do advérbio “menos”, ficando o segundo termo regido de “que” ou “do que”: “Afonso é menos nervoso que (do que) Celso”. (MELO, 2001, p. 72-3)

Em linhas gerais, a abordagem do saudoso filólogo da ABRAFIL<sup>10</sup> corrobora a nossa hipótese inicial de que a estrutura correlata comparativa, herdada pelo português, porta marcas morfossintáticas presentes, na estrutura do adjetivo, com registro no latim, sobretudo, no que diz respeito à gradação, como um fator de natureza não só derivacional como também sintática e como um traço evolutivo, na passagem dessa língua

---

<sup>10</sup> Academia Brasileira de Filologia.

àquela.

### 5. Gradação em adjetivos

A questão seminal do grau dos adjetivos é tratada por Grimal (1986) que nos apresenta o seguinte esquema:

Quadro 2: Natureza dos adjetivos (GRIMAL, 1986, p. 26-30).

Normal	Comparativo		Superlativo	
	de igualdade	tão culto	Relativo	Absoluto
Exemplo: Culto	de superioridade	mais culto	o mais culto	muito culto / cultíssimo
	de inferioridade	menos culto	o menos culto	pouquíssimo culto

As contribuições de Grimal (1986), para o tratamento do grau dos adjetivos, em latim, em suma, restringem-se ao território da morfologia (embora haja também contribuições para o território da sintaxe). O autor sinaliza, em sua obra, a formação dos graus comparativo de superioridade, comparativo de igualdade e de inferioridade, superlativo de superioridade e superlativo de inferioridade.

Segundo o autor, o grau comparativo de superioridade forma-se ao se acrescentarem ao radical do adjetivo as formas *-ior* (masculino e feminino) e *-ius* (neutro). Assim, um adjetivo como “*doctus*” (culto) pode receber os sufixos *-ior*, *-ius* como em “*doctior*” / “*doctius*” (mais culto). Por outro lado, o grau comparativo de igualdade pode ser formado com as construções “*tam minus ... quam*” (tão menos... quanto/que) como em: “*tam minus doctus quam...*”.

Ainda conforme Grimal, para formar o grau superlativo de superioridade, deve acrescentar-se à terminação do adjetivo o sufixo *-issimus* (ou *-issima/-issimum*), a saber: “*doctus*” (culto) e “*doctissimus*” (o mais culto). Por fim, o autor acrescenta a seguinte estratégia para a formação do grau superlativo de inferioridade: “usa-se o advérbio *minime* (o menos, pouquíssimo) antes do adjetivo: *minime doctus* (o menos culto)”.

Com uma abordagem robusta acerca dos adjetivos, Rónai (2014) compara a formação do grau dos adjetivos em latim e em português:

Ao passo que em português o comparativo de superioridade é uma expressão composta do advérbio “mais” e da forma do grau positivo (por exemplo: “mais alto”), em latim é tirado desta última por meio de sufixo.

Para formar o comparativo de superioridade, corta-se a terminação do genitivo singular do adjetivo masculino, e [...] acrescentam-se as terminações -ior para o masculino e feminino, -ius para o neutro. (RÓNAI, 2014, p. 30-1)

Como se pode observar, o autor supracitado apresenta-nos um passo significativo em relação à passagem das peculiaridades do grau do adjetivo em latim para o português: o latim apresentava a peculiaridade do grau por meio de sufixo; e o português, por meio da sintaxe, desenvolveu expressões (de modo geral, locuções) para o mesmo conteúdo morfológico daquela língua.

Dessa forma, a abordagem do latinista torna-se emblemática na medida em que se configura como um salto teórico, em termos diacrônicos, por priorizar a comparação de duas línguas cujos direcionamentos estruturais, em tese, distinguem-se em dois percursos descritivos díspares, a saber: um de natureza prototipicamente mórfica (o latim), e outro de natureza evolutiva ancorada na sintaxe (o português).

Assim como Rónai (2014), Ribeiro (2017) apresenta uma série de ponderações para sinalizar a interface morfossintática no tratamento do grau dos adjetivos. A partir do que desenvolve o gramático da UERJ, temos o seguinte esquema, cuja culminância da gradação dos adjetivos repercute-se na integridade oracional:

Quadro 3: O adjetivo: perspectiva morfossintática (RIBEIRO, 2017, p. 99).

Graus dos adjetivos		
Positivo	Comparativo	Superlativo
“O irmão é fiel a Deus.”	“O irmão é mais fiel a Deus do que o professor.”	“O irmão é fidelíssimo a Deus.”
	“O irmão é menos fiel a Deus do que o professor.”	
	“O irmão é tão fiel a Deus quanto o professor.”	

Nesse sentido, a abordagem de Ribeiro (2017) sinaliza-nos que deve haver uma reanálise da formação do grau dos adjetivos pela via da perspectiva oracional. De modo geral, são raras as abordagens que mencionam um tratamento, não só morfológico, mas também sintático da gradação, na passagem do latim ao português.

## 6. Gradação em orações

O trabalho pioneiro de Pauliukonis (1988), sobre as orações correlatas comparativas, cuja análise incidiu sobre um texto latino de comédia, torna-se um mote para a pesquisa que ora se inicia. A abordagem da autora sinaliza, ainda no século XX, que há uma linha bastante tênue entre o que se considera léxico e o que se considera sintaxe, de modo que há fenômenos da língua que podem ser observados, nesse limite.

Vejam os que a tradição gramatical vernacular portuguesa reserva para o tratamento da comparação em perspectiva oracional.

Bechara (2009) menciona as seguintes peculiaridades das orações complexas comparativas:

As subordinadas adverbiais do 2º grupo, integradas pelas comparativas e consecutivas, guardam certa analogia com as adjetivas porque dependem de um antecedente, de natureza quantificadora ou de unidade quantificada (adjetivo ou advérbio) e só mantêm relação direta com o núcleo verbal da oração junto com seu antecedente. (BECHARA, 2009, p. 473)

Ainda que não rotule a questão da interdependência oracional, o autor salienta o fato de que as orações comparativas mantêm itens de natureza gramatical em ambos os membros oracionais. De fato, as estruturas comparativas, em formato oracional, operam com conectores (tão... quanto, tanto... quanto, mais... que, menos... que) cuja desmembramento é salutar para apontar, em alguns casos, o conteúdo semântico da gradação, perseguido, neste trabalho, em particular.

O tratamento de Bechara (2009) direciona e nutre um olhar investigativo a respeito não só dos adjetivos que constituem as orações comparativas. Com um quadro sintético a respeito dos conectores responsáveis pela comparação oracional, o autor sugere que a gradação, em língua portuguesa, assume traços oracionais que dependem, por conseguinte, não só dos adjetivos, mas também do processo de gramaticalização de conjunções que engendram o processo da comparação.

Cunha e Cintra (2017) argumentam, com veemência, que as estruturas comparativas circunscritas aos adjetivos, por meio da gradação, podem ser expressas “em português por processos sintáticos ou morfológicos” (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 268). O avanço dessa abordagem está, mais uma vez, implicado no tópico morfológico dos adjetivos, já que os autores sinalizam essa perspectiva morfossintática no território de formação das palavras de seu compêndio.

A respeito das orações comparativas e de uma possível omissão de termos, em sua estrutura, assim nos sugerem Cunha e Cintra (2017):

Costuma-se omitir o predicado da oração subordinada comparativa, quando repete uma forma do verbo da oração principal. Assim: Teus olhos são negros, negros,/ como as noites sem luar.../” (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 622)

Embora mencionem a estrutura elidida (“como as noites sem luar são negras”), os autores não tratam a fundo a questão. Como leitores, pressupomos a noção de que há orações comparativas que omitem a estrutura verbo + adjetivo, uma vez que ela já está marcada na oração precedente. Como se pode notar, há também questões estilísticas tratadas de modo elementar, nas gramáticas vernaculares, como é o caso do texto de Cunha e Cintra (2017).

Em linhas gerais, o cotejo de compêndios latinos e vernaculares tem sinalizado um percurso cada vez mais estreito entre os processos de formação dos adjetivos e a estruturação de orações comparativas. Essa interface torna-se relevante, na medida em que certos “gatilhos” (formas gramaticais têm sugerido, a nosso ver, as mesmas categorias semânticas (funções).

O regime peculiar de estruturação das orações comparativas no vernáculo (elas se estruturam pela via da correlação sintática<sup>11</sup>) tem-nos induzido a buscar estudos consistentes cujo interesse é o modo atípico por meio do qual essas orações conectam-se. Dessa forma, a reanálise de estruturas comparativas implica um investimento multissistêmico de formas, já que ganham realce formas cujo *continuum* do léxico à sintaxe oferece subsídios também consistentes ao analista da língua.

Para o tratamento de questões históricas, concernentes à passagem do latim ao português, tornam-se pertinentes as seguintes abordagens: Coutinho (1976) aponta, por meio de análise diacrônica, processos morfológicos em interface com questões sintáticas fartamente exemplificadas ao longo de sua abordagem; ainda no território filológico, Spina (2008) elabora um texto monumental para tratar da estrutura gramatical latina, em seus aspectos evolutivos.

Como se vê, um estudo de natureza histórica, como o que se pro-

---

<sup>11</sup> Embora haja um avanço nos estudos recentes a respeito da correlação sintática, cabe mencionar que muitas orações correlatas ainda são tratadas no âmbito da subordinação, com é o caso das comparativas.

põe, não parte de uma perspectiva pouco explorada. Muitos são os olhares em torno de questões morfossintáticas e, sem sombra de dúvida, um olhar investigativo em cotejo (justamente a passagem do latim ao português) tem muito a oferecer aos estudos gramaticais contemporâneos, em termos propositivos.

## **7. Considerações finais**

Não é recente a noção de que as categorias gramaticais de língua podem ser estudadas em confronto com as categorias de significado. Essa possibilidade de diálogo prevê, de modo geral, que os significados (decorrentes dos fatores discursivos) materializam-se nas categorias estruturais de uma determinada língua (decorrentes de fatores gramaticais), nesse caso o português.

Na interface língua e história, o português sugere-nos, em seu diálogo com o latim, nos seus mais variados registros, a oportunidade de investigar manifestações estruturais da língua provenientes de fatores da ordem do sentido. Dessa forma, um estudo baseado, nessa interface traz duas contribuições ao analista, a saber:

- a) dá-lhe a oportunidade de revisitar categorias ou estatutos gramaticais negligenciados, na história dos estudos linguísticos;
- b) oferece-lhe ferramentas de análise para observar com mais exatidão o fenômeno linguístico.

Nessa linha propositiva, o objeto de estudo sugerido, neste trabalho, investigou brevemente o estatuto gramatical da correlação. Como ocorre com a subordinação, coordenação e justaposição, os estudos descritivos, voltados à investigação dos usos, em torno do estatuto da correlação, embora sejam fomentados, não são tão numerosos. Dessa forma, os estudos sobre orações correlatas, na perspectiva dos seus registros históricos/funcionais, ainda são raros em Língua Portuguesa.

Em linhas gerais, o funcionalismo oferece um aporte teórico sem o qual seria impossível investigar os fenômenos linguísticos fora do seu contexto de situação ou de cultura. A perspectiva funcional não desvincula, portanto, as categorias de língua fora de seu contexto histórico e de uso.

Para o funcionalismo, o estatuto gramatical da correlação comparativa aciona formas gramaticais tensas (bastante monitoradas) para con-

teúdos que, por vezes, implicam graus (como herança estrutural dos adjetivos) variados, na construção da sentença. Na ótica funcional, as orações correlatas comparativas recebem um tratamento, não apenas estrutural, mas igualmente circunscrito à esfera da sua origem evolutiva, como item da língua.

Nesse sentido, a presente pesquisa, longe de esgotar o tratamento das orações correlatas, traz breves considerações a respeito desse tópico da gramática, o que não impede uma investigação mais pontual acerca dos fatores diacrônicos implicados, na formação de estruturas comparativas. Por ora, se pode salientar que a investigação aqui iniciada pode abrir espaço a intervenções e interfaces, no estudo do latim e do português, em perspectiva histórica.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2011.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Trad. de Angela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CINTRA, Luis Filipe Lindley; CUNHA, Celso. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

\_\_\_\_\_. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1976.

FLORES, Valdir do Nascimento *et al.* Uma linguística da enunciação. In: FLORES, Valdir do Nascimento *et al.* *Enunciação e gramática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

GRIMAL, Pierre *et al.* *Gramática latina*. Trad. de Maria Evangelina So-

eiro. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1986.

MELO, Gladstone Chaves de. *Gramática fundamental da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Texto e gramática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

OITICICA, José. *Teoria da correlação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1962.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Marcas discursivas do enunciadador midiático: casos de modalização autonímica. In: GAVAZZI, Sigrid; PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino (Org.). *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. *As estruturas correlatas da comparação: análise semântico-argumentativa do discurso na Comédia Eufrosina*. Tese de Doutorado em Letras Vernáculas (Departamento de Letras), Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

RIBEIRO, Márcio Luiz Moitinha. *Gramática latina: ampliada com a morfologia histórica das declinações*. Rio de Janeiro: Márcio Moitinha Editora, 2017.

RODRIGUES, Violeta Virginia. Correlação. In: BRANDÃO, Silvia Figueiredo; VIEIRA, Silvia Rodrigues (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. *Curso básico de latim: gradus secundus*. São Paulo: Cultrix, 2014.

ROSÁRIO, Ivo. Sintaxe funcional. In: KENEDY, Eduardo; OTHERO, Gabriel de Ávila (Org.). *Sintaxe, sintaxes: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2015.

SPINA, Segismundo (Org.). *História da língua portuguesa*. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2008.

VASCONCELLOS, Paulo Sérgio de. *Sintaxe do período subordinado latino*. São Paulo: Fap–Unifesp, 2013.

**“DAQUELE QUE TORTO FEZER A DON RAMIRO OU A DON GOMEZE” – SOBRE A EXPANSÃO DO GALEGO-PORTUGUÊS NA DOCUMENTAÇÃO INSTRUMENTAL ENTRE CA. 1174 E 1255<sup>12</sup>**

*José António Souto Cabo (USC)*  
[joseantonio.souto.cabo@usc.es](mailto:joseantonio.souto.cabo@usc.es)

**RESUMO**

O trabalho analisa a mudança de código de escrita – do “latim” ao romance – que se produz, entre a segunda metade do séc. XII e a primeira do séc. XIII, nos espaços políticos peninsulares que tinham o galego-português como língua funcional. Com essa finalidade, em primeiro lugar, consideramos o novo *corpus* documental, resultante dos trabalhos de pesquisa levados a cabo desde finais do séc. XX até a atualidade, e o que dele podemos deduzir sobre a progressão no uso do código romance nos antigos reinos da Galiza e de Portugal. Por outro lado, como aspecto essencial, propomos uma série de critérios contrastivos que nos permitam definir o estatuto idiomático de um escrito em função das características scriptolinguísticas. Nessa conformidade, além de estabelecer uma representatividade mínima, apontamos a necessidade de basear a consideração de um texto como galego-português na presença maioritária de traços próprios dessa língua nos diversos planos (fonológico, morfológico, lexical e sintático), sendo determinante, sobretudo, a morfologia verbal e a ocorrência de exemplos de queda do -L- intervocálico latino.

**Palavras-chave:**

Galego-português. Documentação instrumental. Linguística histórica.

**ABSTRACT**

The work analyzes the change in writing code – from “Latin” to romance – that takes place, between the second half of the 12th century and the first of the 13th century, in the Peninsular political spaces that had Galician-Portuguese as a functional language. For this purpose, firstly, we consider the new documentary corpus, resulting from the studies carried out since the end of the 20th century until today, and what we can deduce from it about the progression in the use of the romance code in the ancient kingdoms of Galicia and Portugal. On the other hand, as an essential aspect, we propose a series of contrasting criteria that allow us to define the idiomatic status of a piece of writing according to its scriptolinguistic characteristics. Accordingly, in addition to establishing a minimum of representativeness, we point out the need to base the consideration of a text as Galician-Portuguese in the major presence of traits specific to that language in the different levels (phonological, morphological, lexical and syntactic), being determinant, above all, the verbal morphology and the occurrence

---

<sup>12</sup> Agradecemos as sugestões que, na elaboração deste trabalho, nos foram oferecidas por Marta Afonso, Teresa Brocardo, Ramón Mariño e Ricardo Pichel. Uma versão mais extensa deste trabalho foi publicada na monografia nº 9, da *Revista Galega de Filoloxía* (2014).

**Keywords:**

**Galician-Portuguese. Instrumental documentation. Historical linguistics.**

## **1. Introdução**

Os primeiros exemplos de qualquer manifestação cultural costumam, pelo seu valor simbólico, atrair a atenção não apenas dos especialistas, mas também a do público em geral. Isto é muito evidente no caso dos mais antigos escritos e produtos literários de uma língua, cujo aparecimento chega a ser percebido por alguns como equivalente ao nascimento desse mesmo idioma<sup>13</sup>. O interesse científico, sempre latente, pelos “primeiros documentos” das diferentes línguas romances conheceu um desenvolvimento notável desde a última década do séc. XX<sup>14</sup>. Lembremos, entre os exemplos mais significativos dessa atenção, o *Inventaire systématique des premiers documents des langues romanes* da autoria de Barbara Frank e Jörg Hartmann, publicado em 1997. Em 2004, no âmbito ibérico, surgiu a revista *Aemilianense*, cujo subtítulo é muito elucidativo: *Revista Internacional sobre la Génesis y los Orígenes Históricos de las Lenguas Romances*. Já no caso da Galiza, o ILGA promoveu a realização em 2005 de um congresso intitulado: *Na nosa lingoage galega. A emerxencia do galego como lingua escrita na Idade Media*<sup>15</sup>.

Paralelamente, no caso específico do galego-português, uma série de obras dadas a prelo entre 1995 e a atualidade trouxeram importantes novidades neste âmbito, em primeiro lugar no referente ao volume desses primeiros documentos romances<sup>16</sup>. A identificação desse *corpus* permi-

---

<sup>13</sup> A identificação dessas primazias, carregada de implicações subjetivas, pode resultar em debates ou polémicas de natureza nem sempre muito objetiva e, portanto, contrários à independência que requer o estudo científico.

<sup>14</sup> Quando falamos dos mais antigos textos escritos em galaico-português, referimo-nos à documentação apelidada de “notarial”, “tabeliônica” ou, utilizando expressões de que gostamos mais, “instrumental” ou “utilitária”. A produção poética trovadoresca só é conhecida através de traslados posteriores à primeira metade do séc. XIII, maioritariamente graças aos cancioneiros B e V copiados em Itália nos inícios do séc. XVI.

<sup>15</sup> Apesar de termos solicitado, por escrito, a Rosario Álvarez, diretora do ILGA naquela altura, a possibilidade de intervir nesse congresso, a nossa participação foi vetada pela organizadora Ana Isabel Boullón Agrelo.

<sup>16</sup> Lembremos que, como se faz notar ao longo destas páginas, na atribuição do rótulo de

tiu, por seu turno, definir as variáveis que explicam a difusão do (novo) registro romance. Além de trabalhos pioneiros como os de Avelino de Jesus da Costa ou de Lindley Cintra, podemos situar naquele período publicações devidas, entre outros, a Ivo Castro, António Emiliano, Ramón Lorenzo, Ana Maria Martins, Henrique Monteagudo, Ricardo Pichel Go-térrez, Susana Pedro e a mim próprio<sup>17</sup>.

## 2. *O novo corpus*

A novidade mais visível do trabalho geral de pesquisa arquivística prende-se logo com o número de novos documentos romances identificados. Assim, num quadro cronológico que tenha como limite superior o ano de 1256 (excluído), no caso do antigo reino de Portugal passamos de 4 a 17<sup>18</sup>. As “novidades” no panorama galego são mais difíceis de definir, já que algumas escrituras, não tendo sido propriamente publicadas, foram compiladas em teses de doutoramento da área historiográfica que permanecem (ou permaneciam) inéditas. Se considerarmos (como novos) os documentos incluídos neste tipo de trabalhos, o número aumentará de 13 para 30. A nova série retrotrai os primeiros testemunhos escritos do galego-português ao séc. XII, situando o mais recuado, o *Pacto entre Gomes Pais e Ramiro Pais*, c. 1174 (cf. infra)<sup>19</sup>. Lembremos que anteri-

---

“documento em galego-português” a um exemplar concreto nem sempre há consenso entre os investigadores. Os critérios utilizados neste trabalho aparecem justificados no parágrafo intitulado “Limites scriptolinguísticos” (cf. infra).

<sup>17</sup> Sobre o assunto, veja-se a síntese elaborada por Martins (2011), relativamente à documentação portuguesa, e também vários trabalhos da nossa responsabilidade (Souto Cabo 2006, 2008, 2011). O contributo que agora apresentamos poderá ser considerado, em alguns aspetos, uma atualização do “Inventário dos mais antigos documentos galego-portugueses” (SOUTO CABO, 2006). Em 2008 publicamos os *Documentos galego-portugueses dos séculos XII e XIII* (cit. DGP), obra que integra praticamente a totalidade de documentos em galego-português – mas não só – anteriores a 1261 (Galiza)/1271 (Portugal).

<sup>18</sup> O “Apêndice 1” inclui a relação dessas escrituras, identificadas ao longo deste trabalho, segundo a procedência, pelas letras P (Portugal) ou G (Galiza) junto com o número de ordem correspondente.

<sup>19</sup> O documento, por nós identificado em 5 de dezembro de 2001, foi dado a conhecer publicamente em 21 de maio de 2002 numa jornada sobre “Edição de Textos Medievais” organizada pela CEHUM da Universidade do Minho (Souto Cabo 2003b). Essa descoberta, que chegou a ocupar a capa do jornal *Público* do dia seguinte ([http://www.publico.pt/culturaipilon/noticia/descoberto-o-mais-antigotexto-escrito-em-](http://www.publico.pt/culturaipilon/noticia/descoberto-o-mais-antigotexto-escrito-em)

ormente essa primazia correspondera ao *Testamento de Afonso II* e à *Notícia de Torto* de acordo com a datação explícita do primeiro (1214) e as hipóteses cronológicas tecidas sobre o segundo (1213–1216<sup>20</sup>). No caso da Galiza, o mais antigo escrito galego-português conhecido foi lavrado no dia 25 de agosto de 1231 e pertence ao núcleo diplomático do ourensano mosteiro de Melom.

Por outro lado, como dissemos, o conjunto de exemplares exumados permite-nos hoje perceber as características do incipiente romanceamento da escrita, nomeadamente em Portugal. O novo contexto documental vem, com efeito, oferecer uma resposta às dúvidas que pairavam sobre a conformação scriptolinguística da *Notícia de Torto* e do *Testamento régio*. Aos escritos propriamente galego-portugueses, devemos ainda acrescentar um grupo de exemplares que exibem, em diversas proporções, deslatinização escritural, mas não a suficiente para serem considerados como textos em galego-português<sup>21</sup>.

Os dados acima referidos poderiam levar a pensar que o uso do romance na documentação instrumental da Galiza era, em geral, antes de 1256, mais frequente do que em Portugal. Ora bem, a divisão daquela prática em duas sequências cronológicas – e corrigida para evitar distorções<sup>22</sup> – faz mudar a nossa perspectiva. De fato, para o período anterior a 1231, desconhecemos a existência de escritos em galego-português em território galego, se excetuarmos um testemunho excepcional de 1222 (SOUTO CABO, 2011). Pelo contrário, em Portugal, contamos com seis

---

galegoportugues-144785), foi recebida, inicialmente, com algum desgosto por uma parte da filologia portuguesa. Rita Marquilhas afirmava precipitadamente, em declaração jornalística (2002.05.29), que a datação proposta se baseava “em provas circunstanciais e escassas, uma vez que as personagens referidas no documento ainda não foram historicamente identificadas”. Pelo contrário, Castro (2006, p. 109), com conhecimento de causa, falará em “dados histórico-biográficos muito ricos que ajudam à reconstrução do ambiente familiar de produção do documento”.

<sup>20</sup> A localização da *Notícia* nesse quadro temporal, tradicionalmente aceite, assenta apenas em conjeturas e hipóteses probabilísticas, sobretudo no que se refere ao limite superior de 1216.

<sup>21</sup> Estes documentos híbridos foram objeto de estudo, entre outros, por parte de Ricardo Pichel Gotérrez (2007; 2009a; 2009b; 2010).

<sup>22</sup> Excluímos, das listas respectivas, aqueles escritos cuja existência resulta do cruzamento com outras tradições escriturais ibéricas. No caso dos lavrados em território português, trata-se de três diplomas da Ordem do Templo procedentes de Mogadouro (*DGP*, n° 293-95). Veja-se Souto Cabo (2011, p. 229-30).

exemplos que, aliás, permitem intuir a existência de uma prática de maior volume. No período seguinte, entre 1231 e 1255, invertem-se radicalmente as proporções (alteração muito mais saliente, se tivermos em conta o tamanho de cada um dos antigos reinos). É, portanto, o primeiro indício de que, na adoção do romance como veículo da escrita, existiu uma assimetria, nos modos e nos tempos, entre os dois territórios.

### 3. *Tipologias documentais*

Em princípio, a mudança (relativamente) revolucionária produzida nalgumas áreas galegas parece ser consequência do cenário político em que se encontra o nosso país a partir de 1230, quando Fernando III de Castela “assume” o controlo da Galiza e de Leão. Lembremos que no reino de Castela a habilitação do vernáculo para a documentação instrumental já se encontrava, nessa altura, amplamente consolidada<sup>23</sup>. Só um ano mais tarde, em 1231, deparamos com o primeiro documento em romance redigido no nosso país: a compra-venda pertencente ao mosteiro e Melom (Ourense), acima citada<sup>24</sup>. A implantação do galego-português, esporádica até 1250, progride a partir desse momento, vindo a tornar-se maioritária em inícios da década de 70 (SOUTO CABO, 2002, p. 443). A essa expansão do romance foi em boa medida impermeável o núcleo central da diocese compostelana, onde o uso do latim continuará a ser geral até finais da década de 80. Essa exceção poder ser explicada pela profunda marca do poder da igreja e da cultura clerical (em latim) nesse espaço (SOUTO CABO, 2009, p. 408).

Face ao que observamos a norte do Minho, não é claro que se possa falar em salto qualitativo no uso do romance em Portugal durante o período. Os testemunhos conservados evidenciam que a situação se manteve relativamente estável, pelo menos, até c. 1255. Qual pode ser o motivo para esta, em princípio, paradoxal imobilidade? Trata-se de causas de ordem jurídica e diplomática. Com efeito, os documentos galego-por-

---

<sup>23</sup> Veja-se a coletânea *Documentos Lingüísticos de España* (MENÉNDEZ PIDAL, 1919). Por exemplo, na secção correspondente a “Castilla. Burgos”, já encontramos documentos romances a partir de 1148 (nº 149) e em 1179 (nº 150), 1188 (nº 152), 1197 (nº 153) etc. Entre 1200 e 1230, são compiladas, para essa pequena região, 30 escrituras em castelhano.

<sup>24</sup> A identificação pública desse texto como primeiro documento romance da Galiza foi dada a conhecer, pela primeira vez, em 2002, no XVIII Encontro Nacional da APL (SOUTO CABO, 2003a, p. 812-13).

tugueses identificados em Portugal integram-se quase na totalidade em práticas comunicativas escritas que, pela própria natureza ou por fatores circunstanciais, não estavam estritamente sujeitas aos formulários notariais em latino-romance. A isenção a respeito desses moldes traduzia-se, por sua vez, a nível expressivo, na eventual utilização de um código de escrita menos formal e, portanto, mais permeável à língua falada, o que permite atribuir a alguns deles o rótulo de “documentos galego-portugueses”<sup>25</sup>. Estamos perante espécimes não dispositivos pertencentes a gêneros diplomáticos como a notícia, o finto (ou inventário) e o testamento. Pelo contrário, faltam textos claramente dispositivos (compra-vendas, emprazamentos, permutas, doações etc.); isto é, aqueles que consubstanciam um ato jurídico e cuja aceitabilidade pública decorre da acomodação a pautas diplomáticas e escriturais fixas. Estas se plasmavam sistematicamente, até essa altura, de acordo com o modelo scriptográfico latino-notarial originado na tardo-romanidade<sup>26</sup>.

Trata-se de uma importante constatação que vem explicar o motivo pelo qual a *Notícia de Torto* (P5) e, sobretudo, o *Testamento de Afonso II* (P4) têm como veículo expressivo o galego-português e não o latim<sup>27</sup>. Um confronto, mesmo superficial, entre este último e outros diplomas (em latim) procedentes da Chancelaria do mesmo monarca evidenciam a informalidade geral, material e diplomática, do texto luso-galaico: tipo de letra, alinhamento; ausência de escatocolo com os elementos validatórios (subscrição do notário e das testemunhas etc.). Existindo, portanto, essa limitação discursiva para o romanceamento da escrita, não surpreende

---

<sup>25</sup> Com manifestações muito mais precoces, como a conhecida *Notícia de quesos* da segunda metade do séc. X, observamos uma situação similar na vizinha área leonesa (MORALA, 2008).

<sup>26</sup> Convém ainda lembrar que muitos dos escritos não-dispositivos eram caducos por natureza, o que terá provocado o desaparecimento dos mesmos algum tempo depois da sua elaboração. Isto quer dizer que o conservado representa só uma pequena parte de um conjunto maior perdido para sempre.

<sup>27</sup> MARTINS e ALBINO (1998, p. 196) qualificavam a manda régia como “caso espúrio”. Martins (2001, p. 36) supunha que: “O fato de o Testamento de Afonso II de 1214 ser, no âmbito da chancelaria régia, um testemunho isolado da produção documental em português, parece ser um indicador da má recepção na época desta inovação”. Discordamos de interpretações, como as anteriores, que veem no *Testamento* um caso excepcional (SOUTO CABO, 2003a, p. 805-6). Em publicações posteriores, Martins (2007, p. 167) parece ter adotado um posicionamento diferente sobre esse texto: “A escrita do Testamento de Afonso II, que persistirá para além do século XIII, apresenta-se inovadora e estabilizada, sendo um produto (elaborado) da chancelaria régia”.

que não se tenha expandido até ter começado a introduzir-se, por volta de 1250–1255 (com alguns precedentes desde c. 1243), no âmbito da documentação dispositiva, a mais abundante. Livre daquele entrave, o romance alastrará ao conjunto da produção notarial, consolidando-se a partir de 1285.

No quadro desenhado, deparamos com uma escritura excepcional – cuja edição e estudo preparamos neste momento, a *Cessão de terras em Gondiaes* de 1243 (P8). Trata-se, com efeito, de uma compra–venda com todos os elementos próprios da documentação dispositiva. Independentemente do facto de que este diploma possa ser considerado, junto com a *Confirmação de herança dos Riba de Vizela* (P9), um prenúncio da metamorfose no estatuto do romance, a presença do código galego-português pode ser relacionada com as partes do discurso diplomático. O documento evidencia de modo muito intenso a dicotomia de registos que pode separar os segmentos mais padronizados (o protocolo e o escatocolo) da parte central ou disposição. Como foi constatado, a variabilidade de conteúdo desta última, não podendo ser prevista pelos formulários, abria uma via para a ocorrência de um sistema de representação mais próximo da oralidade<sup>28</sup>. Um índice para avaliar o grau de romanceamento deste texto encontra-se na percentagem de formas verbais exclusivamente interpretáveis como galego-portuguesas: 80% do total (cf. infra). Os resultados latinos concentram-se nos segmentos inicial e conclusivo, identificáveis *grosso modo* com o protocolo e o escatocolo, mas não ocorrem na parte propriamente expositiva.

No caso da Galiza, visto que a primeira escritura conservada apresenta todos os requisitos da documentação dispositiva, poderíamos dizer que o romanceamento não aparece sujeito a fatores de natureza jurídica ou diplomática<sup>29</sup>. No entanto, se confrontarmos a percentagem de compra–vendas para esse período com aquelas que se integram no espaço cronológico que vai de 1256 a 1260, passamos de 17% a 55%. Do anterior segue-se que, mesmo não existindo uma limitação diplomática rigorosa, na compra–venda, gênero carateristicamente dispositivo, resiste o código escritural latino-romance. Pelo contrário, nos documentos relacionados com o âmbito processual os percentuais invertem-se e, assim, pas-

---

<sup>28</sup> Sobretudo no caso daqueles notários (ou escribas) com domínio baixo do código tradicional.

<sup>29</sup> Notemos, contudo, que Pedro Rodrigues Manteiga, autor desse primeiro texto, irá lavar posteriormente outros textos em latim.

samos de 24%, antes de 1256, para 7% entre 1256 e 1260. Algumas dessas tipologias, concretamente a pesquisa e o relato processual, evidenciam nos segmentos do dispositivo um tipo de *scripta* que pode refletir com bastante nitidez a oralidade subjacente<sup>30</sup>.

Como dissemos, no caso concreto da diocese de Santiago, a situação afigura-se similar àquela que foi notada para a documentação portuguesa anterior a 1255, ainda que comum a margem cronológica superior mais alta. De fato, nesse espaço, salvo no extremo norte-oriental, as escrituras romances identificadas, pelo menos, até 1265, pertencem a tipologias cuja permeabilidade ao romanceamento tem sido provada: documentação judicial, notícias e testamentos (SOUTO CABO, 2009, p. 405-22).

#### **4. Limites scriptolinguísticos**

A definição do estatuto idiomático, latino ou romance, de alguns documentos do período tem gerado algumas diferenças ou mesmo debate entre os investigadores. Esta controvérsia pode surgir quando, num texto determinado, convivem duas práticas de escrita: a (tradicional) latino-romance e a (nova) galego-portuguesa que, num processo de metamorfose, surge daquela. Por outro lado, cumpre também ocasionalmente definir a pertença a modalidades românicas concretas e ainda, dentro delas, a atribuição a tradições escritais específicas.

Não existiu uma proposta consensual para estabelecer critérios contrastivos precisos entre latim e romance, motivo pelo qual deparamos ocasionalmente com decisões baseadas na impressão subjetiva ou opiniões de natureza “política”. Sintetizando e simplificando o que foi por nós exposto noutra lugar (SOUTO CABO, 2003b, p. 337-9), pensamos que só caberá dizer que um texto está escrito em galego-português quando for maioritária a representação de traços próprios dessa língua nos diversos planos linguísticos (fonológico, morfológico, lexical e sintático). Portanto, a presença de latinismos não deve comprometer, *a priori*, o galego-portuguesismo de um documento desde que seja um fato escritural minoritário.

---

<sup>30</sup> O documento G7 constitui o melhor exemplo. Veja-se Pichel Gotérrez (2008, p. 24): “A variación e innovación escripto-lingüística atopa nesta tipoloxía un discurso excepcional debido á autarquía diplomática canto á formulística xurídico-literaria notarial”.

Além dessa condição genérica, cumpre estabelecer exigências mais concretas que assegurem uma representatividade mínima em extensão e intensidade. A análise da documentação do período leva-nos a atribuir significância definitiva a dois parâmetros: o verbo e a queda de -L- intervocálico latino. Relativamente ao primeiro, a continuidade estrutural entre a morfologia verbal latina e a galego-portuguesa faz com que esse âmbito se mostre como o menos suscetível à deslatinização, ao contrário do que acontece com a flexão nominal<sup>31</sup>. É por este motivo que serve com muita precisão para avaliar, como pedra-de-toque, o grau de romançamento<sup>32</sup>. Quanto à queda da consoante lateral, trata-se de um traço específico do galego-português que não encerra problemas de interpretação pelo caráter categórico da sua ausência escritural<sup>33</sup>. Nessa conformidade, avançamos com (o esboço de) uma proposta concreta para definir limiares quantitativos mínimos. Em primeiro lugar, consideramos que, para que um texto possa ser avaliado do ponto de vista idiomático, nele devem constar, pelo menos, cinco verbos. Uma vez cumprida essa condição, o conjunto de formas verbais terá de conter 60% de unidades (integralmente galego-portuguesas) não interpretáveis como latinas<sup>34</sup>. Por outro lado, como critério complementar, o documento em questão deverá ainda refletir, com alguma atestação gráfica, a queda de -L- intervocálico lati-

---

<sup>31</sup> Também Pichel Gotérrez (2007, p. 67) considera que “Mais significativa para decidirmos o estatuto idiomático dos dous primeiros textos é a análise do que acontece no âmbito verbal. En efecto, o dato decisivo para interpretar estes dous documentos como híbridos (e non como romances) é o limitado número de ocorrencias verbais con flexión romance en contraposición co frecuente emprego da raíz e flexión latinas”.

<sup>32</sup> A ausência de marcação funcional flexiva que, face ao latim, caracteriza a morfologia nominal das línguas romances (com as implicações sintáticas que daí se derivam) supunha um obstáculo para a sua (correta) atualização na escrituralidade latino-românica medieval, fora do discurso mais formulaico. O mesmo não acontece com o verbo pelo paralelismo e proximidade existentes entre o sistema latino e o galego-português, quer no plano da estrutura interna das formas, quer a nível da organização de temas, modos e tempos. É por este motivo que documentos com uma ocorrência escassa ou nula de morfemas nominais de origem latina (sem continuidade em galego-português) apresentam, em maior proporção, formas verbais de configuração gráfica alatinada.

<sup>33</sup> Não estamos a falar desta mudança linguística concreta, na altura totalmente consumada, mas da sua visibilidade gráfica. Trata-se de uma das transformações decisivas na diferenciação do galego-português (BROCARD, 2014, p. 93-101).

<sup>34</sup> As formas ambíguas (*est, mando, rogo* etc.) poderão ser etiquetadas como romances desde que ocorram entre duas que ostentem esse estatuto.

no<sup>35</sup>.

A polêmica mais “conhecida” no espaço galego-português prende-se com a consideração da *Notícia de fiadores* (1175) (DGP, nº 12) como texto romance, postulada por Martins (1999), mas negada por Emiliano (2003a<sup>36</sup>) e por mim próprio (SOUTO CABO, 2003b). Estamos perante um microtexto, constituído fundamentalmente por uma lista de antropônimos seguidos das quantias monetárias correspondentes. Em rigor, só a sequência final (*Istos fiadores ata <.> .V. annos que se partia de isto male que le a. em*<sup>37</sup>) apresenta traços maioritariamente românicos ou galego-portugueses. O resto do texto ora é pouco expressivo: alguns elementos da lista de nomes e montantes pecuniários<sup>38</sup>, ora visivelmente latinizante: a forma *fecit* e a sintaxe da oração inicial (*Noticia fecit Pelagio Romeu de fiadores*)<sup>39</sup>.

Por outro lado, o texto não satisfaz os requisitos acima estabelecidos, pois só registra três formas verbais (uma delas latina) e não apresenta evidências relativas à queda de -L-<sup>40</sup>. De fato, o texto poderia ter sido

---

<sup>35</sup> Mais difícil se afigura o estabelecimento de requisitos de ordem lexical, mas poder-se-ia fixar em 5% a percentagem máxima de vocábulos latinos sem correspondência (evolutiva) em galego-português. Notemos, contudo, que a proposta que se apresenta só pretende identificar alguns indicadores fiáveis para implementar a discriminação idiomática em questão.

<sup>36</sup> Veja-se também Emiliano (2003b). Porém, não compartilhamos a opinião deste investigador quando considera, indiscriminadamente, todos os documentos anteriores ao *Testamento de Afonso II* como escritos em latim.

<sup>37</sup> O último elemento tem sido editado como “avem”, mas a segunda letra antes parece “p” do que “v”.

<sup>38</sup> Note-se, contudo, que os antropônimos contam com resultados gráficos maioritariamente alatinados, inclusivamente a terminação *-ici* para os patronímicos: *Menendici, anriquici, Monúci, Suarici*. Este último tipo não está presente no *Pacto entre Gomes Pais e Ramiro Pais* (*peiaiz, ramiriz, soariz, martiniz*), na *Carta foral da Benfeita* (*Fernandiz*) nem nas *Notícias do abade D. Pedro* (P3) (*aluitiz, gonsendiz, menendiz, odoriz, petriz, rodriguez, suariz* etc.).

<sup>39</sup> Na justificação da *Notícia de fiadores* como texto luso-galaico, Martins (2004, p. 498) apoia-se em critérios muito lassos e, em boa medida, indeterminados. Assim, pretende que os aspectos grafofonêmicos sejam “em larga medida irrelevantes”, o que lhe permite, por exemplo, defender o (impossível) galego-portuguesismo de *fecit*. Do nosso ponto de vista, o realmente significativo não é que essa forma “possa” ser reinterpretada como romance, segundo tenta demonstrar essa investigadora, mas que se trata, de certeza absoluta, de uma forma graficamente latina.

<sup>40</sup> O mesmo não acontece com o *Pacto entre Gomes Pais e Ramiro Pais* ou com a *Carta fo-*

lavrado por um escriba leonês, já que não reflete qualquer característica scriptolingüística exclusiva do nosso idioma<sup>41</sup>. Não parece muito prudente que, ao amparo dessa diminuta extensão e da ambiguidade idiomática que, em vários sentidos, dela se segue<sup>42</sup>, a *Notícia* possa ser proposta como “o mais antigo texto, conhecido, escrito em português”.

A utilização de critérios mais ou menos exigentes ou precisos resulta, obviamente, numa disparidade no volume de documentos romances “identificados”. Assim, de acordo com Martins (2007, p. 183-4), de três escritos da segunda metade do séc. XII, incluídos no nosso inventário, passaríamos a dez. A implementação prática dos princípios acima referidos resultou numa modificação parcial do elenco de textos romances anteriores a 1256 publicados em *DGP*, tendo sido subtraído o *Inventário de Martim Pais* (*DGP*, nº 285)<sup>43</sup> e, ao invés, incorporado o *Testamento de Rodrigo Peres* (*DGP*, nº 23/P12)<sup>44</sup>.

No caso específico da Galiza também deparamos com propostas discriminativas discutíveis. Boullón e Monteagudo (2009, p. 9-15) estabeleceram uma casuística classificatória relativamente complexa de a-

---

*ral da Benfeita*, textos nos quais ocorrem, respectivamente, as formas *as* (art. fem. pl.), *do* (de + art. masc. sing) e *da* (de + art. fem. sing.), *du* (de + art. masc. sing.). Relativamente às formas verbais não latinas, representam 68% no *Pacto* e atingem 75% no *Foral*.

<sup>41</sup> O único traço galego-português da *Notícia* seria a falta de ditongação de *ẽ* e *õ* tónicos latinos. Porém, como se sabe, na documentação leonesa – sobretudo a da metade ocidental – é muito habitual encontrar (apenas) <e> e <o> para representar os descendentes daquelas vogais latinas, pelo menos até meados do séc. XIII (LAPESA MELGAR, 1998, p. 22-6). Note-se, por outro lado, que o texto em questão nem sequer contém exemplos indubitáveis dos ditongos decrescentes /ou/ e /ei/, amplamente representados no *Pacto* (*dereito, fosadeira, gauleiros, sueiro; dou, ou*) e no *Foral* (*benfeita, mandei, quartos; moura*).

<sup>42</sup> Situações similares foram já notadas por Frank / Hartmann (1997, p. 17-18): “Indiquons d’abord deux aspects communs à tous les documents d’attribution linguistique controversée: Il s’agit toujours de textes relativement courts (...). D’autre part, même pendant les phases les plus anciennes, une telle ambiguïté ne pouvait se prolonger au-delà de quelques phrases au maximum”.

<sup>43</sup> O documento, muito parecido com a *Notícia de fiadores* pela ambiguidade idiomática, só contém três formas verbais, duas latinas (*notum, sit*) e uma galego-portuguesa (*recabedu*).

<sup>44</sup> A mudança de estatuto deste *Testamento* resulta, em boa medida, da reconsideração idiomática, com base no contexto, das oito formas ambíguas que nele ocorrem. Entre os exemplares não tidos por documentos romances neste trabalho o que mais se aproxima do requerimento estabelecido é o *Inventário de despesas de Paio Soares* (*DGP* 17) com 18 formas verbais das quais 5 (27%) são galego-portuguesas. Veja-se Souto Cabo (2003b, p. 341-2).

cordo com a qual os documentos nº 1 (*Pesquisa sobre terras de realengo em Laioso, DGP nº 3*) e nº 4 (*Relato processual de Almerozo, DGP 30*) – da coletânea que editam – aparecem incluídos nas mesmas categorias e grupos: (i) “textos translectais ou difusos”, (ii) “Escrita heterónoma galego-latina”<sup>45</sup>. No entanto, uma análise atenta desses exemplares evidencia que existem profundas dissemelhanças entre eles. O nº 1 é um escrito maioritariamente latino com uma presença inconsistente e lacunar de elementos românicos, que representam apenas 17% das formas verbais. O romanceamento é muito mais denso e sequencialmente contínuo no nº 4, segundo se reflete no volume de verbos com configuração exclusivamente galego-portuguesa. Com efeito, esses atingem a percentagem de 72% (55 pontos acima daquela que registrávamos no outro diploma), motivo pelo qual ocupa o quarto lugar na nossa lista de documentos em romance mais antigos da Galiza.

Por outro lado, o escrito nº 1 deixa transparecer uma variedade de transição galaico-leonesa, com ausência quase absoluta de evidências relativas à queda de -N- e de -L- intervocálicos. De fato, só duas formas do artigo antes de um topônimo – portanto talvez por associação fossilizada – permitem deduzir a elisão da segunda consoante: *o Souto, do Lameiro*, mas: *al marco, del Souto, de los casales, ela heredade, la terra, leuolos*, (rio) *Malo, molino, tomoula* etc.<sup>46</sup> Também se observa ocasionalmente o uso de um grafema simples (<e>, <o>) em formas que conteriam os ditongos /ei/ e /ou/: *castanera, leuolos, otorga, tomoles*<sup>47</sup>. Pelo contrário, no texto nº 4 a queda de -L- está muito bem representada com nove exemplos de “u(s)” (pronome e artigo): *qui u faziam, u iudice, us vicarios* etc. A representação dos ditongos decrescentes por dígrafo não admite exceção: *sauto, madeyra, uscheiras, tornou, rezonou, carreyra, ouve* etc.

Precisamente, um dos aspetos mais discutíveis tem a ver com as

---

<sup>45</sup> Na categoria de *Textos translectais* ou *difusos* estabelecem uma ambígua distância entre esses dois textos: “Na nosa colectánea corresponden a esta categoría os textos nº 1 (con alternancia de códigos mixtos), nº 4 (con interferencia de formas híbridas e mais doutras puramente galegas” (p. 10).

<sup>46</sup> A forma do artigo feminino *ela* é própria do leonês.

<sup>47</sup> Ainda que o leonês mais ocidental conserve esses ditongos, a localização da cidade de Leão na área oriental poderá ter favorecido a presença da monotongação gráfica em textos relacionáveis com a tradição escritural leonesa produzidos na Galiza e em Portugal. Veja-se Lapesa Melgar (1998, p. 81-2): “En el caso de los diptongos descendientes, [a linguagem dos notários medievais] repudia las terceras personas de pretérito en -ou, con uso exclusivo de *mandó, heredó, mostró*”.

fronteiras do “galego” com outras variedades. Na introdução os autores fazem uma incompreensível declaração: “O critério para a escolla dos documentos foi a lingua en que están escritos: o galego *sensu strictu* [*sic*], isto é, sen incluir o portugués” (BOULLÓN; MONTEAGUDO, 2009, p. 1). Entenderíamos que se tivessem utilizado critérios político-administrativos para não contemplar a produção lusitana, mas surpreende que se chegue a sugerir, de modo mais ou menos implícito, a existência de motivações de ordem linguística, sobretudo porque é praticamente impossível discriminar, para o período em apreço, entre textos galegos e textos portugueses<sup>48</sup>.

Para finalizar, queremos aludir brevemente à aproximação que propõe Martins (2001, p. 40) entre a *Notícia de fiadores* [de Paio Soares Romeu] (cf. infra) e a produção poética de João Soares de Paiva: “O fato de João Soares de Paiva e Paio Soares Romeu pertencerem à mesma família (da nobreza antiga portuguesa), poderá ser acidental, mas não o creio desprovido de significado”. Lembremos que, obviamente, Paio Soares Romeu não foi autor material da *Notícia* e que as características scriptolinguísticas desse texto resultam da tipologia diplomática concreta a que pertence, não do “relacionamento” com essa personagem histórica. Por outro lado, a participação do Paiva na lírica galego-portuguesa explica-se pela conexão, pessoal e/ou familiar, do poeta com o ambiente da corte galaico-leonesa de Fernando II e de Afonso IX (SOUTO CABO, 2012, p. 57-78), o que nos remete para um contexto cultural de natureza totalmente diversa (e desligado) daquele em que surgiu a *Notícia*. Os textos poéticos e a documentação instrumental pertencem a tradições discursivas diversas entre as quais, nessa altura, é difícil e arriscado estabelecer pontes.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOULLÓN AGRELO, A. I.; MONTEAGUDO, H. *De verbo a verbo*.

---

<sup>48</sup> A língua da Galiza naquela altura não pode ser considerada como realidade idiomática diferente da portuguesa (passada ou presente) nem constitui o antecedente direto do “neo-galego” atual. A existência deste último passa, necessariamente, pela profunda e avassaladora interferência do castelhano produzida a partir do séc. XV e, noutro plano, pela adoção da ortografia espanhola moderna (reformada no séc. XVIII), o que nos leva a um período muito posterior ao considerado neste trabalho. É, assim, uma “cerimónia da confusão” tentar descobrir nas pequenas divergências existentes entre o galego-português usado a norte e a sul do Minho na Idade Média, naturais em toda a comunidade linguística minimamente extensa, os prenúncios desse “galego”.

*Documentos en galego anteriores a 1260*. Anexo 65 de *Verba*. Santiago: USC, 2009.

BROCARD, M. T. *Tópicos de História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri, 2014.

CASTRO, I. *Introdução à História do Português*. Lisboa: Edições Colibri, 2006. (1. ed., 2004)

*DGP* = Souto Cabo, 2008.

EMILIANO, A. Sobre a questão d' "os mais antigos textos escritos em português". In: CASTRO, Ivo; DUARTE, Inês(Eds). *Razões e Emoção: Miscelânea de Estudos oferecida a Maria Helena Mateus pela sua jubilação*. v. I, p. 261-78. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003a.

\_\_\_\_\_. Observações sobre a "produção primitiva portuguesa" a propósito dos dois testemunhos do Testamento de Pedro Fafes de 1210. *Verba* 30, p. 203-36, 2003b.

FRANK, B. ;HARTMANN, J. *Inventaire systématique des premiers documents deslangues romanes*. v. I. Tübingen: Gunter Narr, 1997.

LAPESA MELGAR, R. *El dialecto asturiano occidental en la Edad Media*. Sevilha: US, 1998.

LORENZO, Ramón. Edición e comentario dun documento de Monte deramos de 1247. In: M. Brea (Coord.). *Pola melhor dona de quantas fez Nostro Senhor*. Homenaxe á profesora Giulia Lanciani. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2009. p. 349-54

MARTÍNEZ SALAZAR, A. *Documentos gallegos de los siglos XIII al XVI* (Corunha: Casa de la Misericordia, 1911.

MARTINS, A. M. Ainda "os mais antigos textos escritos em português". Documentos de 1175 a 1252. In: HUB FARIA, I. (Org.). *Lindley Cintra. Homenagem ao Homem, ao Mestre e ao Cidadão*. p.491-534. Lisboa: Edições Cosmos – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1999.

\_\_\_\_\_. A emergência do português escrito na segunda metade do século XII. In: ÁLVAREZ, R.; SANTAMARINA, A. (Eds). *(Dis)curso da Escrita: Estudos de filoxía galega ofrecidos en memoria de Fernando R. Tato Plaza*, p. 491-526, Corunha: Fundación Barrié de la Maza, 2004.

\_\_\_\_\_. O primeiro século do português escrito. *Na nosa lingoage*. A emerxencia do galego como lingua escrita ao longo na Idade Media. San-

tiago de Compostela: Consello da Cultura Galega – ILGA, 2007. p. 161-203

\_\_\_\_\_. History of the Portuguese language: From the earliest Portuguese texts to the end of the fifteenth century. In: J. Mattoso (Dir.), *The Historiography of Medieval Portugal c. 1950-2010*. Lisboa: IEM, 2011. p. 75-8

\_\_\_\_\_; ALBINO, C. Sobre a primitiva produção documental em português: notícia de uma *notícia de aver*. In: KREMER, D. (Ed.). *Homenaxe a Ramón Lorenzo*. v. I, p. 105-21. Vigo: Galaxia, 1998.

MENÉNDEZ PIDAL, R. *Documentos lingüísticos de España*. Madrid: Centro de Estudios Históricos, 1919.

MORALA RODRÍGUEZ, J. R. Sobre la *Nodicia de kesos*, de hacia el 980. In: C. Company, José G. Moreno (Eds). *Actas del VII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, v. II, p. 2019-32. Madrid: Arco Libros, 2008.

PICHEL GOTÉRREZ, R. Documentación latino-romance ‘non dispositiva’ na emerxencia do galego escrito. *Cadernos da Lingua* 29, p. 45-108, 2007.

\_\_\_\_\_. A documentación non dispositiva na emerxencia do galego instrumental: a pesquisa e o relato procesual. *Verba* 35, p. 73-119, 2008.

\_\_\_\_\_. Aspectos lingüísticos da documentación ‘non dispositiva’ galega nos sécs. XII e XIII”, en Ibba, D. (Coord.). *Interlingüística*. La lingüística entre los jóvenes investigadores, p. 480-90. Girona: Universitat, Documenta Universitaria, 2009a.

\_\_\_\_\_. Emergencia de la *scripta* romance y pervivencia de la formulística latina en la génesis del acto documental medieval. In: ROMERO, L.; JULIÀ, C. (Coords). *Tendencias actuales en la investigación diacrónica de la lengua*. Barcelona: Universitat, 2009b. p. 319-29

\_\_\_\_\_. Habilitación y disposición de la *scripta* vernácula en la documentación probatoria latino-romance. In: ENCINAS MANTEROLA, M. T.; GONZÁLEZ MANZANO, M.; GUTIÉRREZ MATÉ, M.; LÓPEZ VALLEJO, M. Á.; MARTÍN GALLEGU, C.; ROMERO AGUILERA, L.; TORRES MARTÍNEZ, M.; VICENTE MIGUEL, I. (Comps). *Arx longa. Diez años de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española*. Argentina: Librería Voces del Sur, 2010. p. 81-100

\_\_\_\_\_.; CABANA OUTEIRO, A. Parámetros para o estudo da introducción do romance na documentación notarial galega. *Na nosa lingoage*. A emerxencia do galego como lingua escrita ao longo na Idade Media. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega – ILGA, 2007. p. 127-57

SOUTO CABO, J. A. Usos romances na documentación galego-portuguesa do séc. XIII. In: HEAD, B.; TEIXEIRA, J.; LEMOS, A.; BARROS, A.; PEREIRA, A. (Orgs), *História da língua e História da Gramática*. Actas do Encontro. Braga: Centro de Estudos Humanísticos – Universidade do Minho, 2002. p. 435-48

\_\_\_\_\_. Dinâmicas da escrita romance na primeira metade do séc.XIII. In: MENDES, A.; FREITAS, T. (Orgs). *Actas do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (Porto, 2-4 de outubro de 2002)*. Lisboa: APL, 2003a. p. 795-814

\_\_\_\_\_. Nas origens da expresión escrita galego-portuguesa. Documentos do séc. XII. *Diacrítica*. Ciências da Linguagem 17, p. 329-85, 2003b.

\_\_\_\_\_. Novas perspectivas sobre a génese da scripta romances na área galego-portugues. *Aemilianense* 1, p. 569-99, 2004.

\_\_\_\_\_. Inventário dos máis antigos documentos galego-portugueses. *Agália* 85/86, p. 9-88, 2006.

\_\_\_\_\_. *Documentos galego-portugueses dos séculos XII e XIII. Monografia 5 da Revista Galega de Filoloxía*. Crunha: Departamento de Galego-Portugués, Francés e Lingüística da Universidade da Coruña, 2008. [= DGP].

\_\_\_\_\_. Testes ad probandum contra Velasco Pedriz. In: BREA, M. (Coord.). *Pola melhor dona de quantas fez Nostro Senhor*. Homenaxe á profesora Giulia Lanciani. Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, 2009. p. 405-19

\_\_\_\_\_. A cessão do mosteiro de Armeses à condessa D<sup>a</sup> Sancha Fernandes (1222). Intersecções escriturais no primeiro documento romance da Galiza. *Revista Galega de Filoloxía* 12, p. 217-43, 2011.

\_\_\_\_\_. *Os cavaleiros que fizeram as cantigas. Aproximação às origens socioculturais da lírica galego-portuguesa*. Niterio-RJ: UFF, 2012.

\_\_\_\_\_. *Obras pioneiras da Cultura Portuguesa. Primeiros textos em português*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2017.

APÊNDICE 1

Documentos galego-portugueses (c. 1174-1255)

Galiza

01. 1231. *Compra-venda em Paços de Borvém* [DGP, nº 27].
02. 1232. *Carta foral de Pinheiro* [DGP, nº 28].
03. 1233. *Contrato de foro em Redondo* [DGP, nº 29].
04. S. d. c. 1234–1236 (?) *Relato processual de Almerezo* [DGP, nº 30].
05. 1237. *Testamento Airas Oveques* [DGP, nº 31].
06. 1241. *Relato sobre os limites de Vilaselhe e Bacorelhe* [DGP, nº 32].
07. S. d. c. 1243. *Relato processual de contenda entre particulares* [DGP, nº 33].
08. 1244. *Carta foral de Vila Boa* [DGP, nº 34].
09. 1244. *Contrato de foro em Vilouçám* [DGP, nº 35].
10. 1246. *Delimitação das propriedades de Teresa Rodrigues* [DGP, nº 36].
11. 1247. *Compra-venda em Santisso* [(LORENZO, 2009, p. 349-54)].
12. 1247. *Cessão de direitos patrimoniais em Vilar Mosteiro* [DGP, nº 37].
13. 1251. *Penhora de Maria Bermudes* [DGP, nº 38].
14. 1251. *Compra-venda em Fominhá* [DGP, nº 40].
15. 1253. *Doação de propriedades no Casar da Vila* [DGP, nº 41].
16. 1253. *Reconhecimento sobre isenção de jugada* [DGP, nº 42].
17. 1255. *Sentença judicial sobre pagamento de lutuosa* [DGP, nº 43].
18. 1255. *Contrato de foro em Cerdeira* [DGP, nº 44].
19. 1255. *Sentença judicial sobre a portagem de Lemos* [DGP, nº 45].
20. 1255. *Contrato de foro da Cabana de Cazapedo* [DGP, nº 46].
21. 1255. *Compromisso de venda em S. Salvador do Castelo* [DGP, nº 47].
22. 1255. *Compra-venda em Requeixo* [DGP, nº 48].
23. 1255. *Compra-venda em Francos* [DGP, nº 49].

24. 1255. *Pesquisa probatória* [DGP, nº 50].
25. 1255. *Quitação monetária* [DGP, nº 51].
26. 1255. *Testamento de Pedro Rodrigues* [DGP, nº 52].
27. 1255. *Sentença judicial sobre a posse de dois casais* [DGP, nº 53].
28. 1255. *Arrendamento do Mato dos Vales* [DGP, nº 54].
- 
29. 1222. *Cessão do Mosteiro de Armeses a Sancha Fernandes* [(SOUTO CABO, 2011, p. 226)].
30. 1251. *Doação a Maria Lopes* [DGP, nº 39].
- Portugal**
01. S. d., antes de 1175.04.15. *Pacto entre Gomes Pais e Ramiro Pais* [DGP, nº 274].
02. S. d., antes de 1190. *Carta foral da Benfeita* [DGP, nº 275].
03. S. d. ca. 1188. *Inquérito sobre reguengo em Friamil* (inédito).
04. S. d., 2ª met. séc. XII (?). *Notícias do abade D. Pedro* [DGP, nº 276].
05. 1214. *Testamento de Afonso II* [DGP, nº 277-278].
06. S. d., c. 1213-1216 (?). *Notícia de Torto* [DGP, nº 279].
07. S. d., c. 1220-1225. *Testamento de D<sup>o</sup> Fruilhe Rodrigues de Pereira* [DGP, nº 280].
08. 1234. *Notícia de dívidas de Pedro Fafes* [DGP, nº 281].
09. 1243. *Cessão de propriedade em Vila Verde* (inédito).
10. S. d., 1235–1244. *Confirmação de herança dos Riba de Vizela* [DGP, nº 282].
11. S. d., c. 1245. *Testamento de Mendo Ermigues* [DGP, nº 283].
12. S. d., 1ª met. séc. XIII. *Testamento de Margarida Garcia* [DGP, nº 284].
13. S. d., meados séc. XIII. *Testamento de Rodrigo Peres* [DGP, nº 23].
14. 1255. *Carta foral de Telões de Aguiar* [DGP, nº 290].

15. 1255. *Carta foral de Condudo* [DGP, nº 291].

—

16. S. d. c. 1252. *Acórdão de paz entre a Ordem do Templo e Fermose-lhe* [DGP, nº 286].

17. 1253. *Aforamento aos vassallos do Templo de Parada* [DGP, nº 287].

18. 1252–1255. *Aforamento aos vassallos de Vilar de Sanhoane* [DGP, nº 288].

## **Apêndice 2**

### **Documentos mal datados**

01. *Doação de Pedro Ciprianiz*: 1227 → 1257 [DGP, nº 61].

02. *Pacto entre João Pais e o mosteiro de Ferreira de Palhares*: 1227 → 1257 [DGP, nº 70].

03. *Foral de Caldelas*: 1228 → c. 1275.

04. *Testamento de Estêvão Peres*: 1230 → 1260 [DGP, nº 135].

05. *Sentença relativa aos habitantes de Moreira*: 1230 → 1260 [DGP, nº 138].

06. *Revisão das rendas de Caveiro*: 1240 → c. 1270 (falsificação).

07. *Carta foral de Pinheiro*: 1243 → 1232 [DGP, nº 28].

08. *Sentença judicial de Moraime*: 1250 → 1260 [DGP, nº 119].

09. *Submissão de frei Abril ao bispo de Lugo*: 1251 (tradução moderna de original latino)

10. *Compra-venda em Vilar*: 1255 → 1260 [DGP, nº 289].

**DO SOFRIMENTO À CURA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA  
SOBRE O FÁRMACO A SAÚDE DA MULHER<sup>49</sup>**

*Elaine Moraes da Silva Lourenço (UERJ)*  
*nanilourenco\_22@hotmail.com*

**RESUMO**

O objetivo deste trabalho é refletir sobre os sentidos vinculados à mulher nos discursos dos almanaques de farmácia editados nas três primeiras décadas do século XX. O período é marcado pelo início da industrialização no Brasil, de variados produtos, entre eles o “remédio”. Os referidos almanaques, além de divulgarem os produtos farmacêuticos dos laboratórios, veiculam ideais de saúde, de felicidade, de força e de beleza atrelados aos fármacos. Para isso, desenvolvemos análises na perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa (AD), a fim de apreender as imagens discursivas do corpo da mulher nos almanaques de farmácia, analisando a proximidade entre o discurso de divulgação científica e o discurso publicitário. As sequências analisadas revelam que os discursos promovidos nos almanaques são construídos pela tentativa de se criar o ciclo sofrimento – fármaco – cura. Dessa forma, considera-se o fármaco como a cura para os males femininos causados pelas irregularidades uterinas, indicando-o como cura de algo que não pode ser combatido naturalmente.

**Palavras-chave:**

Análise de discurso. Almanaque de farmácia. Memória discursiva.

**ABSTRACT**

The present article seeks to reflect on the meaning linked to woman on the discourse of pharmacy almanacs edited in the first three decades of 20<sup>th</sup> century. This period is marked by the beginning of industrialization in Brazil, of several products, among them the “medicine”. These almanacs, in addition to publicizing pharmaceutical products from laboratories, convey ideals of health, happiness, strength and beauty linked to the medicine. For this, we developed analyses of French Line Discourse Analysis (DA), in order to understand discourses images of woman’s body in pharmacy almanacs, analyzing the proximity between the discourse of scientific dissemination and the advertising discourse. The discourses analyzed reveal that all the discourse promoted in almanacs are attempts to convince that science overrides nature, indicating the medicine as cure for something that cannot be fought naturally, considering it as the cure for female illnesses caused by uterine irregularities.

**Keywords:**

Discourse analysis. Pharmacy almanacs. Memory discursive.

---

<sup>49</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## 1. Considerações iniciais

*“Cada pontada, cada murmúrio de ligeira dor, ondulações sucessivas de matéria na época de muda periódica, inchaços e diminuições de tecido, as secreções viscosas da carne, (...) esses são os sinais. A cada mês fico vigilante à espera de sangue, pois quando ele vem significa fracasso.” (Margaret Atwood)*

O presente artigo tem como objetivo compreender os modos de legitimação do fármaco em algumas edições do almanaque *A Saúde da Mulher*. Analisaremos, principalmente, certa discursividade apresentada a partir da promoção do tônico regulador, veiculado especificamente para a mulher da época em que esses almanaques circulavam, asseverando a utilização do medicamento como forma de cura. Este trabalho parte do levantamento das condições históricas de produção desses discursos, além de mobilizar os conceitos da Análise de Discurso da linha francesa, conforme expõem Pêcheux (1969) e Orlandi (1986).

As primeiras décadas do século XX são marcadas por transformações científicas, tecnológico-industriais e sanitárias. Com base neste cenário, identificamos que havia uma distribuição gratuita à população de almanaques de farmácia, pequenos livros de edição anual produzidos por laboratórios farmacêuticos. Esses almanaques objetivavam apresentar, além da publicidade de produtos de ordem médica, outras variedades destinadas aos seus leitores. Com conteúdo de fácil leitura e ilustrações, os almanaques objetivavam, além da informação, o entretenimento. Esses almanaques ganharam destaque, principalmente, nas primeiras décadas do século XX.

A ligação entre as indústrias farmacêuticas, que fabricavam os almanaques, e o governo era a saúde, já que para as autoridades, os corpos precisavam ser fortes e saudáveis, com o intuito de servirem como mão de obra para ajudar no progresso do país. Assim, os laboratórios começaram a criar e divulgar tônicos fortificantes e outros produtos que visavam melhorar o condicionamento físico e o funcionamento desses corpos, surgindo assim a ideia de que um corpo doente não serviria para trabalhar, pois era improdutivo. Como eram direcionados a pessoas de baixo poder aquisitivo, esses almanaques funcionavam como possíveis mecanismos de informação médica, além de mecanismos de mudança utilizados por médicos, sanitários, entre outros grupos, para que assim

fosse possível constituir uma nação saudável e laboriosa rumo ao progresso.

Na grande maioria dos almanaques, figurava a presença da mulher como peça de publicidade. Um deles, *Almanach d'a Saúde da Mulher*, produzido pela editora *Daudt Oliveira & CIA*, era endereçado às mulheres da época e divulgava, principalmente, o fármaco de mesmo nome. Tal produto prometia acabar com as irregularidades uterinas das mulheres, causadas pela menstruação, regulando o funcionamento de seus úteros e ovários. Através desses discursos, os almanaques visavam regular o comportamento das mulheres da época, atuando como instrumento de medicalização dos corpos femininos. É possível verificar os esforços em educar e disciplinar não somente os corpos das leitoras, bem como suas mentes, convocando-as ao posto de cuidadoras da saúde de sua família. Essa tarefa exigia que elas cuidassem, antes de tudo, de suas irregularidades uterinas, e tais artifícios contribuíram para o processo de medicalização das mulheres.

A mulher passa a ser medicalizada por esse fármaco com o intuito de torná-la forte, saudável. Com isso, ela tornar-se-ia capacitada a cuidar do lar e de sua família, de modo a restaurar a paz em seu lar, perdida pelo descontrole causado pelas irregularidades uterinas. Por meio das páginas do almanaque, uma materialidade discursiva, verificamos que uma das formas discursivas de suscitar a venda dos medicamentos, no caso, especialmente o fármaco *A Saúde da Mulher*, era a utilização do discurso do sofrimento como a sustentação da indicação do medicamento para a cura dos males. Para isso, organizamos o *corpus* de superficializado a partir de três blocos temáticos: o sofrimento, a indicação do fármaco como solução e a cura. A partir desses blocos, analisaremos os efeitos de sentido produzidos pelo discurso construído em alguns exemplares do almanaque. Além disso, também analisaremos como esses corpos são construídos e quais sentidos os atravessam.

## **2. Alguns pressupostos da Análise de Discurso**

A Análise de Discurso materialista (doravante AD), referencial teórico deste trabalho, nasce na década de 1960, e visa articular três campos do conhecimento, conforme explicitado por Pêcheux e Fuchs (1975):

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;

2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;

3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. (PÊCHEUX; FUCHS, 1975, p. 163-4)

Esses campos se atravessam através da teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica (PÊCHEUX; FUCHS, 1975, p. 164), assim como sua articulação se dá na forma de questionamentos. Dessa maneira, a AD se configura como uma disciplina de entremeio, de um fazer a partir da interlocução com outras posições de saber, na qual se refere a espaços habitados simultaneamente (ORLANDI, 2002) e representa um novo espaço teórico no qual se agrupam história, língua e ideologia. Significa dizer, segundo exposto por Orlandi (1986), que a Análise de Discurso instaura um problema, a saber:

a. interno, para a Linguística, pois a intervenção da AD na Linguística consiste, antes de tudo, em abrir campos de questões, a dar trabalho à Linguística em seu próprio domínio. E faz isso pondo em relação os objetos da Linguística com um outro domínio científico, *a ciência das formações sociais*; b. externo, para as Ciências Humanas, porque a AD é uma resposta a questões colocadas para a Linguística, conquanto esta se constituiu em ciência piloto das ciências humanas. A Linguística, dessa forma, ao ser exigida fora de seus domínios, encontra essas questões no interior de seu domínio. (ORLANDI, 1986, p. 106)

Em linhas gerais, a proposta da Análise de Discurso se volta para a análise da discursividade, entendida como um conjunto de mecanismos que trazem à tona um objeto a ser analisado. Essa discursividade é, portanto, definida pela AD como lugar de textualização das posições político-ideológicas ocupadas pelos sujeitos historicamente determinados. A noção de história, que aqui tomamos, não é, entretanto, convencional, mas sim traçada como um processo social que abre espaço para diferentes discursos. Foucault, ao traçar esse conceito de história, reflete então o discurso como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiam na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 1960, p. 135). Essas formações discursivas que constroem sentidos no interior das fronteiras (MAINGUENEAU, 2015) e que mobilizam elementos externos a elas. Nesse sentido, o trabalho da interpretação não se pauta pela questão “o que isso quer dizer?”, mas sim pela descrição do “como isso significa?”, para cada sujeito inscrito em diferentes posições discursivas, historicamente determinadas. Significa dizer também que toda palavra é sempre parte de um discurso e que todo discurso se delinea na relação com outros discursos produzidos antes e alhures.

Esses discursos, segundo Orlandi (2015, p. 20), são “as relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí, a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores”. Sobre discurso, a autora completa: “o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (*Id. ibid.*). Para a Análise de Discurso, portanto, são imprescindíveis as condições de produção para a compreensão dos efeitos de sentidos produzidos. Essas condições, definidas por Pêcheux como as “determinações que caracterizam um processo discursivo” (1975, p. 182), são estabelecidas pela língua com a sua exterioridade histórica, que é sempre constitutiva.

Essas condições de produção compreendem os sujeitos e a situação. Esse indivíduo interpelado em sujeito, ao falar, pensa que é a origem do dizer, a fonte do discurso. Entretanto, segundo descrito por Pêcheux (2014, p. 161-2), o sujeito-falante não está no exterior da formação discursiva dominante. Dessa forma, o sujeito-falante, seleciona formas e sequências que se encontram no interior da formação discursiva que o domina. Um sujeito que não é unidade empírica, mas sim um sujeito como efeito, que é percebido por condições de produção que correspondem às condições sócio-históricas. Assim, sempre há um já-dito sustentando a possibilidade do dizer, ou melhor, há um interdiscurso, um “exterior específico de um processo determinado” (PÊCHEUX; FUCHS, 1975, p. 239). Isso significa dizer que

[...] o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular, se apague da memória para que, passando do “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras. (ORLANDI, 2015, p. 31-2)

Além disso, para a Análise de Discurso, a historicidade é entendida como a relação constitutiva entre linguagem e história, ou seja, a maneira como a história se inscreve no discurso. Segundo Orlandi (1986, p. 111), a Análise de Discurso “visa o caráter material do sentido, sua historicidade”. Quanto ao sujeito, a relação mundo e linguagem não é transparente e deve ser pensada através de seu processo histórico-social de constituição, portanto:

Quando falamos em historicidade, não pensamos a história refletida no texto, mas tratamos da historicidade do texto em sua materialidade. O que chamamos historicidade é o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele. Sem dúvida, há uma ligação entre a história externa e a historicidade do texto (trama de sentidos nele) mas essa ligação

não é direta, nem automática, nem funciona como uma relação de causa-e-efeito. (ORLANDI, 2015, p. 66)

Logo, esse sujeito constitui o discurso a partir de uma determinada condição de produção, que deriva a formação discursiva existente no interior de certa relação de classe (PÊCHEUX; FUCHS, 1975). Essa posição de classe, designada por Althusser (1985) como Aparelho Ideológico do Estado, reflete a existência de realidades complexas, que “se caracterizam pelo fato de colocarem em jogo práticas associadas a lugares ou a relações de lugares que remetem às relações de classe sem, no entanto, decalcá-las exatamente” (PÊCHEUX; FUCHS, 1975, p. 166). Volta-se então, à noção de ideologia, que para Althusser está essencialmente associada à noção de sujeito, já que, segundo o autor, “a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos” (1985, p. 93).

A ideologia no discurso se dá a partir da interpelação do sujeito, fazendo com que ele ocupe determinado lugar na esfera social, que é projetado no discurso. Dessa forma, os sujeitos são interpelados pela ideologia (PÊCHEUX; FUCHS, 1975), pois a relação entre linguagem e realidade não é direta, mas marcada por fatores de ordem ideológica, ou seja, de naturalização de sentidos. Não existe, portanto, sujeito sem ideologia, pois para se constituir como sujeito é necessário ser interpelado e constituído por ela. Assim, segundo afirma Orlandi (2015), a ideologia

[...] é, pois, constitutiva da relação do mundo com a linguagem, ou melhor, ela é condição para essa relação. Não há relação termo-a-termo entre as coisas e a linguagem. São ordens diferentes, a do mundo e a da linguagem. Incompatíveis em suas naturezas próprias. A possibilidade mesma dessa relação se faz pela ideologia. (ORLANDI, 1994, p. 56)

Feita a apresentação das principais noções teóricas que estribamos princípios teóricos da AD, passamos para a noção de corpo sob a perspectiva teórica da Análise de discurso.

### **3. O recorte dos almanaques**

Falar sobre o corpo na perspectiva discursiva significa entendê-lo como unidade de discurso e, portanto, como lugar de discursividade, na qual se inscreve a ideologia e onde se materializam os sentidos. Partimos do princípio de que o corpo, como elemento de discurso, é superfície de inscrição ideológica, já que, como exposto por Orlandi (2015, p. 43), “o fato de que não sentido sem interpretação atesta a presença da ideologia.”. No corpo, inscrevem-se sentidos que antes se constituem na história e,

por isso, fazem com ele possa se deslocar da sua simples constituição física para se constituir como corpo-ideológico. Assim, analisaremos o corpo feminino e os seus modos de significação nos almanaques *A Saúde da Mulher* também a partir de como a ideologia nele se inscreve.

Simone de Beauvoir, em seu livro *O Segundo Sexo*, resgata alguns conceitos sobre a menstruação. A autora cita a definição de “maldição” (1970, p. 48) dada pelos anglo-saxões, além da crença de que o sangue que escorria da mulher era destinado a construir a carne e o sangue da criança durante a fecundação (*Id.*, *ibid.*). Também cita a diferença entre o ciclo menstrual de outros mamíferos, que ocorre apenas em uma estação, e o das mulheres, que ocorre mensalmente entre dores e sangue (*Id.*, *ibid.*). A autora ainda completa:

Quase todas as mulheres – mais de 85% - apresentam perturbações durante esse período. [...] A mulher torna-se mais emotiva, mais nervosa, mais irritável que de costume e pode apresentar perturbações psíquicas graves. É nesse período que ela sente mais penosamente seu corpo como uma coisa opaca alienada; esse corpo é presa de uma vida obstinada e alheia que cada mês faz e desfaz dentro dele (*sic*) um berço [...]. (BEAUVOIR, 1970, p. 49)

Assim, nota-se que a mulher sofre a cada mês com a chegada de seu ciclo menstrual. Pensando nesse nicho e buscando regular esse corpo feminino através da convocação dessas mulheres a cuidarem da sua saúde e de seus corpos – principalmente de seus órgãos reprodutivos – em benefício da família, o almanaque de farmácia *A Saúde da Mulher* passou a veicular a propaganda do fármaco de mesmo nome, que prometia a cura dos males femininos causados pela menstruação. Analisaremos, portanto, como esses almanaques constroem esse discurso de modo a levar a mulher que os lê a consumir o produto indicado para acabar com os problemas uterinos.

Para isso, recortamos o *corpus* empírico dos almanaques de farmácia *A Saúde da Mulher* produzidos nas primeiras décadas do século XX, mais precisamente os dos anos de 1938, 1940 e 1941. Em seguida, o *corpus* discursivo, já recortado, foi constituído de seis sequências discursivas<sup>50</sup> (SDs) divididas em três blocos: sofrimento, indicação do fármaco como solução e cura dos males. Tais blocos trazem, em suas sequências

---

<sup>50</sup> Informamos, ainda, que as sequências analisadas estão em formato itálico para facilitar a visualização, e que estas não se encontram neste formato no texto original. Os sublinhados referem-se aos destaques que marcamos em cada SD.

discursivas, os itens lexicais: sofrimento, sacrifício, desequilíbrio, irregularidades, cura ou qualquer outro que apontasse para o mesmo campo semântico. Para refletirmos sobre essas questões, tomaremos alguns exemplos que indicam regularidades sobre essa construção do feminino pelos almanaques. O padrão do corpo é indissociável do padrão de saúde imputado às mulheres da época, portanto, o corpo como discurso indica sentidos de doente, trazendo marcas de historicidade e de condições de produção que constituem a mulher do período.

Fig. 1: capa 1938.



Fig. 2: capa 1940.



Fig. 3: capa 1941.



### 3.1. Do sofrimento

Neste bloco temático, recortamos sequências discursivas que retomavam a memória de que o corpo feminino sofre com irregularidades uterinas e que isso afeta diretamente em sua vida e na de sua família. Assim, analisaremos o objeto discursivo, “entendido como o resultado de uma transformação da superfície linguística de um discurso concreto” (PÊCHEUX; FUCHS, 1969, p. 180), a partir de uma determinada formação discursiva sobre o corpo e a saúde da mulher.

SD1: “*Há certos dias do mez que são aguardados com pavor pelas Senhoras que soffrem de irregularidades uterinas: para essas, são dias de dores atrozes, perdidos para a vida [...]*” (Almanaque d’a Saúde da Mulher, 1941, p. 29).

Verificamos que a formulação “Há certos dias do mez que são aguardados com *pavor* pelas Senhoras que *soffrem de irregularidades* uterinas” faz emergir uma asserção, um construto social prévio e indepen-

dente. Assim, o sofrimento da mulher é atrelado ao seu estado físico, às suas irregularidades, causadas pelo seu útero. Chama atenção o uso do vocábulo “irregularidades”, atrelado a uma determinada condição de produção em que o sujeito se insere e a situação concreta historicamente determinada. Atualmente, o vocábulo “irregularidades”, não mais utilizado, se relaciona com os sintomas que algumas mulheres podem sentir durante o seu ciclo menstrual. Esses sintomas, que se caracterizam por serem físicos e/ou psicológicos, acometem algumas mulheres e são causados por alterações hormonais ocorridas nesse período. Tal condição pode afetar diretamente na vida familiar e social da mulher. Assim, o uso de vocábulo demonstra no discurso produzido que o ciclo menstrual da mulher é algo desarmônico e, conseqüentemente, traz malefícios.

Além disso, o uso dos vocábulos “pavor” e “sofrem” demonstra certa subordinação das irregularidades do corpo feminino a uma condição biológica irreparável. Esses vocábulos são ligados a uma ideia negativa e, com isso, seus sentidos depreendem que essas mulheres perdem dias de suas vidas com esse sofrimento. A partir dessas formações discursivas, “que determinam o que pode e o que deve ser dito” (PÊCHEUX; FUCHS, 1969, p. 166), os almanaques utilizam os vocábulos em uma tentativa de condicionar o sofrimento ao ciclo menstrual. Dessa forma, a formação ideológica desempenhada por esses vocábulos remete a um discurso de sofrimento cuja solução não é encontrada na natureza. Assim, a construção dessa mulher nos almanaques pode ser vista como um objeto construído a partir de um ponto de vista da indústria farmacêutica. É o que considera Foucault (1999) como produção de sujeito através do poder de disciplinar esses corpos.

SD2: *“A vida assim é um horror! Sogra, mulher e filha o dia inteiro a me encherem os ouvidos de lamentações! Só a tiro! Não haverá um meio de distrair e fazer com que me deixem em paz? [...]”* (Almanaque d’a Saúde da Mulher, 1938, p. 16).

Por meio do trecho “A vida assim é um horror!”, percebe-se que a mulher, além de sofrer com as irregularidades de seu corpo, provoca o sofrimento do homem, que, aparentemente, não possui qualquer outra forma de aborrecimento que não seja os que são causados pelos transtornos femininos. O esposo que, neste caso, está em posição de sujeito reclamante e legitimador do discurso, é colocado como sofredor das irregularidades das mulheres com as quais convive. Tal condição pode ser verificada através dos vocábulos “horror” e “me deixem em paz”, que atrelam o estado físico da mulher à condição de vida do homem, que sofre

com os males causados pelas consequências das irregularidades femininas. Tais sintomas interferem não somente na rotina familiar, mas também em sua vida conjugal. Essa condição é notada através da enunciação de adjetivos negativos, como o uso de “horror”, fazendo referência à vida que o homem leva ao lado destas mulheres cujas irregularidades são constantes. Tal referência, atrelada às condições de produção da época de que a menstruação era algo que propiciava sofrimentos diretamente aos homens, faz com que este homem sofra devido aos problemas causados pelas mulheres da sua família. Percebe-se que o discurso masculino denota uma determinada formação discursiva de que todas as mulheres de sua estão condicionadas a sofrer com essas irregularidades, desde a mais nova até a mais velha.

Outra sequência discursiva que pode ser analisada no recorte é “me deixem em paz”, que denota a insatisfação do homem em relação aos transtornos causados pelas irregularidades femininas, o que o põe em posição de sujeito sofredor, detentor do discurso do sofrimento neste momento. Christine de Pizan, em seu livro *Cidade das Damas* (2006), afirma, através da voz da Dama Razão, que é atribuída à mulher a culpa de todos os males do homem, de modo a tornar essa mulher a responsável por manter o casamento e o seu lar agradáveis ao seu marido. Cabe aqui fazer referência ao que diz Pizan:

Quanto à diatribe contra o casamento – que, no entanto, é um estado digno, santo e de acordo com as leis de Deus –, a experiência demonstra claramente que a verdade é completamente o contrário do que o afirmam, procurando atribuir à mulher todos os males. (PIZAN; CALADO, 2006, p.122-3)

Logo, nota-se que, nesta sequência discursiva, os problemas masculinos são causados em decorrência dos distúrbios femininos. Assim, para que o homem tenha novamente uma vida plena e livre de aborrecimentos, a mulher deve fazer algo para combater tais problemas. Dessa forma, esse homem culpabiliza as mulheres de sua casa em todas as esferas de relação, desde a sogra até a filha, determinando que essa condição da mulher seja hereditária. Como afirmam Baalbaki e Caldas:

Por um lado, a naturalização da degenerescência da saúde da mulher (sempre responsabilizada pela saúde de sua família) e, por outro, a determinação hereditária de saúde condicionada a um fármaco fazem funcionar um discurso dos princípios regeneradores capazes de solucionar todas as mazelas do corpo e impedir que as mesmas sejam passadas para os filhos. (BAALBAKI; CALDAS, 2018, p. 145)

Significa dizer que esse homem, que é inserido nessa posição-

sujeito do/no discurso, produz efeitos de sentidos que levam à construção dessas mulheres como culpadas de nascerem em um corpo feminino e serem responsáveis pelos problemas desse homem.

SD3: “*Não há necessidade, minha Senhora, de cada mez ter sete dias de sua vida subtraídos às suas actividades e às suas alegrias. A sua felicidade não exige sacrifício mensal de uma semana de sofrimento.*” (*Almanaque d’a Saúde da Mulher*, 1938, p. 9).

A sequência recortada denota, em seus vocábulos, a exemplo do trecho “sete dias de sua vida subtraídos de suas atividades e suas alegrias”, que a vida da mulher que sofre das irregularidades uterinas é uma vida de sacrifícios. Assim, a mulher se subverte aos anseios e transtornos causados por essas irregularidades. Tal assertiva é percebida através do adjetivo “subtraídos”, que aponta para o sacrifício pelo qual a mulher se submete em consequência das irregularidades causadas pela menstruação. Essas irregularidades eram vistas então como fonte de transtorno, de angústia e de sofrimento na época até os dias atuais.

Nessa sequência, observamos que há uma historicidade construída sobre a mulher que menstrua como aquela que é sacrificada pelo seu corpo e, por isso, todo mês fica incapacitada de suas atividades, sofre e degrada a sua saúde. A menstruação é colocada como algo que fazia mal à mulher, que era maléfico para a sua saúde e a de sua família, causando transtornos a ela e a todos que a cercavam. Dessa maneira, a imagem de mulher é construída por meio desse discurso do sofrimento, do sacrifício que a mulher passa todos os meses devido às irregularidades uterinas. Dessa forma, a mulher era ligada à imagem da doença e da debilidade em muitas das suas representações discursivas, e o uso do medicamento deveria funcionar sob a ótica da normatização de seu corpo.

### **3.2. Do fármaco**

Em relação à discursividade da indicação do fármaco como solução dos problemas, recortamos sequências discursivas que retomavam a memória de que o corpo feminino necessita de um regulador para controlá-lo.

SD4: “*Para regularizar as funções ovarianas, nada adiantam aplicações quentes ou lavagens. O remédio eficaz é A Saúde da Mulher.*” (*Almanaque d’a Saúde da Mulher*, 1940, p. 9).

Na sequência discursiva recortada, percebe-se a intenção da indução ao fármaco através da regulação dos problemas uterinos da mulher com o uso do tônico. O uso do adjetivo “eficaz” mostra a promoção do medicamento através de assertivas que denotam a eficácia do produto e, por conseguinte, a cura dos males femininos. O remédio era projetado nos almanaques como um regulador capaz de promover a cura de todos os males causados pelas irregularidades femininas, algo que era considerado como imprevidência da natureza. Assim, essa imprevidência era resolvida pela ciência através do fármaco, que era divulgado nos almanaques *A Saúde da Mulher* como o grande solucionador dos males femininos. Às mulheres da época era construído um discurso de que só havia felicidade, prazer e plenitude nos períodos em que ela não menstruava, algo que era considerado defeito da natureza. Dessa maneira, através da memória discursiva de que a menstruação era considerada algo ruim, os almanaques construíam um discurso de sofrimento acerca dessa concepção de doença, para que houvesse a divulgação e a venda do fármaco e, assim, a resolução dos problemas femininos.

Lacan (2005) propõe que o objeto do desejo seja tomado de três formas: no Real, no Simbólico e no Imaginário. O corpo simbólico, segundo o conceito de Lacan (2005), seria o corpo que suscita desejo com o ao desenvolvimento de um sujeito. Verifica-se, portanto, que o almanaque vendia um corpo simbólico e não um produto – pressupondo a discurso, que se forma a partir de redes de significantes, que criam um campo simbólico conveniente inscrição de determinados sujeitos. Assim, a mulher não podia ter problemas uterinos, pois era considerado símbolo de doença e de transtorno para a sua família.

Em seu livro “As formas do silêncio”, Orlandi explicita que “o silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas.” (ORLANDI, 2007, p. 32). Isso significa dizer que, no caso do regulador oferecido nos almanaques *A Saúde da Mulher*, é perceptível apenas os benefícios trazidos por este fármaco. Dessa maneira, as formulações presentes nos almanaques demonstram somente os benefícios deste remédio, silenciando um importante discurso que não é verificado nos almanaques. As possíveis reações adversas deste produto não são mencionadas, somente suas qualidades são ressaltadas. O regulador é “vendido” dentro dos almanaques como um produto revolucionário, milagroso, porém, não se nota qualquer indicação sobre possíveis reações do organismo feminino ao produto em ca-

so de uso.

### **3.3. Da cura dos males**

Neste bloco, selecionamos sequências discursivas relacionando o fármaco à cura de todas as irregularidades uterinas que acometem as mulheres.

SD5: “A senhora é *doente* porque quer! O seu caso é *curado* *promptamente* com A Saúde da Mulher, o grande remédio das senhoras, experimente sem demora!” (*Almanaque d’a Saúde da Mulher*, 1938, p. 16)

Observa-se, na sequência recortada, o uso da palavra “doente” para reforçar a ideia de que a mulher da época era debilitada devido às suas irregularidades, e tal condição é explicitada como uma escolha da mulher, ou seja, permanecer doente ou não era uma opção que ela tinha, já que havia um produto capaz de eliminar essa doença, causada por suas irregularidades menstruais. Além disso, nota-se o uso da palavra “cura” para explicitar os benefícios do regulador exposto nos almanaques veiculados à época. Percebemos então a promoção do fármaco, colocando-o em posição de solucionador de todos os males femininos e, por conseguinte, dos males de sua família. O verbo, aliado ao advérbio “promptamente”, define a eficácia do produto, demonstrando o quanto ele é importante para que a mulher se livre de seus transtornos uterinos, consequência das imprevidências da natureza. Dessa forma, percebe-se, através dos recortes retirados dos almanaques, que a imagem da mulher é construída por meio do trabalho de atualização de uma memória discursiva que define a mulher que menstrua como doente, por meio de um discurso de sofrimento, necessitando, assim, de um remédio que regularize os seus problemas e lhe traga a alegria de viver. Assim, o regulador *A Saúde da Mulher* é promovido dentro dos almanaques como este grande curador dos males femininos, finalizando este ciclo mulher doente – regulador – cura. Desta forma, a imagem do fármaco anunciado nos almanaques é projetada como fonte de salvação para estes problemas.

Segundo Simone de Beauvoir, “o corpo não é uma coisa, é uma situação: é a tomada de posse do mundo e o esboço de nossos projetos.” (1970, p. 54). No entanto, esse corpo feminino dos almanaques é um corpo que deve ser medicalizado e disciplinado para que funcione de maneira correta e como exige a sociedade da época. A partir dessa disci-

plinarização, o sujeito se submete ao controle do corpo e, em consequência, ao controle dos sujeitos, fazendo com que o corpo entre na normalidade exigida. Assim, segundo as palavras de Foucault (1999), o controle do corpo

[...] implica uma coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais do que sobre seu resultado e se exerce sobre uma codificação que esquadrinha, ao máximo, o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem um controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças, e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade são o que podemos chamar as “disciplinas”. (FOUCAULT, 1999, p. 109)

A disciplinarização, portanto, acarreta na tutela desse corpo, tornando-o adequado aos padrões exigidos na época, através da tentativa de homogeneizar esses corpos, tornando-os padronizados.

SD6: “No seu uso, está asseguradaa saúde perfeita das senhoras, o que equivale dizer: a felicidade de toda a família.”(Almanaque d’a Saúde da Mulher, 1938, p. 27).

Analizamos, nessa sequência, a felicidade de toda a família condicionada à cura das irregularidades femininas. Dessa forma, o fármaco é retratado como o provedor dessa felicidade e somente a partir do seu uso é que as mulheres poderão ter uma saúde perfeita e felicidade. Por meio do uso do vocábulo “assegurada”, percebemos a construção da eficácia garantida do medicamento, propagando, dessa maneira, que o tônico é, de fato, a cura desses males. Dessa forma, o almanaque exerce um papel de destaque na produção de saberes sobre a saúde das mulheres, sendo utilizado como fonte de higienização desses corpos.

Além disso, nota-se a condição de responsabilidade da mulher como detentora da felicidade de toda a sua família. Percebe-se uma relação de dependência dessa mulher em relação a sua vida doméstica, e essa dependência não permite que ela possa emergir em uma esfera pública, por exemplo. A ela resta apenas a esfera doméstica do casamento e da família, limitando-a, idealizando-a como principal fonte de felicidade. Assim, depreendemos que essa enunciação cria lugares de invisibilidade, de silenciamento, já que não é possível dizer sobre tudo em qualquer condição. Esse silenciamento, segundo Orlandi, se configura como “processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do ‘implícito’” (2007, p. 12). Significa dizer que há um apagamento do papel do homem no bem estar da família, sendo condicionado

esse papel apenas à mulher. O corpo da mulher é então tomado como um corpo aprisionado nessa condição de mãe e de esposa. É, portanto, um corpo que não se constitui como essencial, mas sim um corpo para alguma coisa – para o marido, para os filhos e para a família.

Assim, no intercâmbio entre essas duas condições – felicidade e saúde – o corpo entra nessa enunciação. De um lado, o uso do fármaco para assegurar a saúde perfeita, do outro, a felicidade proveniente dessa cura, ambos atuando no discurso que assenta uma determinada posição discursiva. A felicidade de toda a família é, portanto, condicionada a essa cura, e essa historicidade dessas enunciações não se dá em uma linha reta, mas sim em uma relação de força dos sentidos em que somente o fármaco *A Saúde da Mulher* pode trazer essa saúde perfeita e, consequentemente, a felicidade da mulher e de sua família.

#### **4. Considerações finais**

Como observamos a partir das materialidades analisadas, a construção do feminino nos almanaques passa pela docilização desses corpos femininos e também pela naturalização de lugares pela ideologia, como a casa, a família, ou seja, a esfera doméstica. A ideia de que a mulher deve cuidar da saúde de seu corpo, controlando suas irregularidades uterinas, mostra a construção ideológica de que o destino da mulher é cuidar de si mesma para poder cuidar do seu lar e da sua família. Percebemos, então, que os sentidos sobre o corpo da mulher a colocam em uma determinada posição discursiva. O corpo da mãe, da esposa, os lugares por onde esse corpo transita, tudo isso implica no corpo como materialidade significativa (ORLANDI, 2012) e isso significa dizer que ele não possui apenas uma dimensão física, mas é considerado um corpo simbólico que produz significação pela relação entre o sujeito, a língua e a história. Essa relação passa pelo funcionamento da ideologia como uma prática que determina os sentidos. Nesse caso, pensamos em como essas evidências são reproduzidas nos discursos dos almanaques e essa discursivização do corpo atravessada pela ideologia admite que “o indivíduo, interpelado em sujeito pela ideologia, traz seu corpo por ela também interpelado” (ORLANDI, 2012, p. 87).

Dessa forma, os almanaques colocavam a mulher como as grandes consumidoras de seu fármaco. Tais textos inscreviam a mulher como “a frágil”, “a debilitada”, “a doente” e “a sofrida”, devido às irregularidades provocadas pelo seu útero. Os almanaques de farmácia, na forma

de enunciar para as mulheres, produziam um efeito de convencimento às mulheres, desde as moças até as idosas, pois naqueles anos era obrigação de todas as mulheres cuidarem de seus corpos e, conseqüentemente, de estarem aptas a cuidarem de suas famílias e até mesmo de ampliá-las através da gestação, afinal, a mulher necessitava apenas ficar em casa, sendo vigiada, tutelada, assim como Offred e as aias do romance distópico de Margaret Atwood, perdendo, assim, a independência e o controle do seu corpo. A publicidade funcionava como um modo de vender sonhos e esperança para a mulher que buscava cura do mal do seu corpo ou até mesmo o rejuvenescimento e a beleza “perfeita” através do uso do fármaco, que promovia a cura dos males femininos. O fármaco destinado diretamente a elas continha promessas de regular seu organismo, curar os males causados pelas irregularidades menstruais, juventude eterna ou beleza evidente. Em outros casos, esse produto estava ligado à família, a exemplo do esposo, que só tinha sofrimento devido aos transtornos que as irregularidades de sua mulher causavam à vida familiar.

Partimos, portanto, da ideia de que esses almanaques destinados ao público feminino funcionavam como uma tentativa de homogeneização dessas mulheres, a fim de tutelar seus corpos através da obediência a padrões considerados ideais para a época. A constituição desse sujeito mulher percebe-se através do funcionamento da ideologia e na docilização de seu corpo, pois segundo Foucault:

O corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e “celular”, mas também natural e “orgânica”. (FOUCAULT, 1999, p. 181)

Nota-se, portanto, que o corpo da mulher deveria ser saudável e obedecer a padrões que a colocavam como uma perfeita dona de casa e exímia mãe e esposa. Assim, os almanaques que circulavam eram veículos disseminadores de uma ideologia patriarcal e serviam para educar essas mulheres através de conselhos sobre beleza, horóscopo e saúde. A ideia de mulher como “rainha do lar” mostra que a representação feminina da época se limitava apenas a assuntos relacionados aos conselhos sobre como ser uma boa esposa e boa mãe. Isso revela que não havia quaisquer discussões relacionadas à política, ou mesmo questões econômicas ou sociais, transmitindo, dessa forma, a ideologia dominante de que o mundo feminino era regido apenas por esses assuntos sobre o comportamento feminino, colocando-a exclusivamente na esfera doméstica.

O corpo feminino como corpo ideológico, simbólico, discursivo, inserido na historicidade, se constitui, portanto, como um corpo controlado, que necessita ser corrigido, medicalizado, necessitando de um produto que o constitua como um corpo saudável. O discurso publicitário, pronto para disseminar as regras dos controles corporais, trata de difundir esse medicamento a fim de moldar esse corpo. Assim, afirmamos que retomando a memória discursiva sobre a mulher, esse corpo feminino passa a ocupar um lugar que lhe é permitido.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Trad. de Maria Laura V. de Castro. Introdução crítica de José Augusto Albuquerque. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985 [1969].

BAALBAKI, Angela; CALDAS, Beatriz. Almanques de farmácia no Brasil: discursos sobre corpo e saúde. *Revista Língua & Literatura*, v. 35, n. 20, p. 131-49, jan./jun. Rio Grande do Sul, 2018.

BEAUVOIR, Simone. *O Segundo Sexo – Fatos e Mitos*. Trad. de Sergio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

CALADO, Luciana Eleonora de Freitas. *A cidade das damas: a construção da memória feminina no imaginário utópico de Christine de Pizan*. 368p. (Letras – Teoria da Literatura) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Pontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baetta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

LACAN, Jacques-Marie. *O simbólico, o imaginário e o real*. In: \_\_\_\_\_. *Nomes do Pai*. Trad. de André. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 11-53

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e Análise do Discurso*. Trad. de Sírío Possenti. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do Discurso – Princípios e Procedimentos*. 12. ed. Campinas-SP: Pontes, 2015.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 8. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. Processos de significação, corpo e sujeito. In: \_\_\_\_\_. *Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. A Análise do Discurso: algumas observações. *Delta*, v. 2, n. 1, p. 105-26, São Paulo, fev. 1986.

\_\_\_\_\_. *Discurso, imaginário social e conhecimento*. Em Aberto, ano 14, n. 61, Brasília, jan./mar. 1994.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas-SP: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2014.

## DUAS GERAÇÕES, OLHARES DISTINTOS SOBRE O VERBO?

Márcia A. G. Molina (UFMA)  
[marcia.molina@ufma.br](mailto:marcia.molina@ufma.br)

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo avaliar a classe de verbo em duas importantes gramáticas brasileiras: uma produzida no século XIX, a de Solano Constâncio; e outra, no século XX, a de Sousa da Silveira, para observar como esses estudiosos apresentam a classe de verbo. Sabe-se que se trata de obras produzidas em épocas distintas em nossa história gramatical e, portanto, a hipótese foi a de que apresentem olhar distinto, não confirmada ao longo do texto. As gramáticas<sup>51</sup> foram analisadas, utilizando-se o método descritivo-analítico, seguindo as orientações de análise de conteúdo, Bardin (1977), amparado pelo arcabouço teórico da História das Ideias Linguísticas: Auroux (1992), Orlandi (2001) e Fávero e Molina (2006, 2019).

### Palavras-chave:

Verbo. Solano Constâncio. Sousa da Silveira

### ABSTRACT

This work aims to evaluate the verb class in two important Brazilian grammars: one produced in the 19<sup>th</sup> century, by Solano Constâncio; and another, in the 20<sup>th</sup>, by Sousa da Silveira, to observe how these professors taught about this class of verbs. It is known that these are works produced at different times in our grammatical history and, therefore, the hypothesis was that they are with a different look in each book, not confirmed throughout the text. The grammars were analyzed using the descriptive-analytical method, following the guidelines of content analysis, Bardin (1977), supported by the theoretical framework of the History of Linguistic Ideas: Auroux (1992), Orlandi (2001) and Fávero and Molina (2006; 2019).

### Keywords:

Verb. Solano Constâncio. Sousa da Silveira.

## 1. Introdução

Começa-se pontuando que o verbo foi no século XIX, em muitas obras, ensinado tanto na parte da gramática que compreendia o que os estudiosos chamavam, ancorados em Aristóteles, de Categorias Gramaticais ou Taxionomia, quanto na Sintaxe, mais pontualmente, no estudo da sintaxe das palavras. Lembre-se de que eram dez as categorias discutidas por Aristóteles: substância (o homem), qualidade (qual é a sua figura),

---

<sup>51</sup> A ortografia das obras foi atualizada para facilitar a leitura.

relação (parentesco), quantidade ou estatura (quantos pés mede), ação (se faz alguma coisa), paixão (se padece), lugar (onde se acha), tempo (quando nasceu), estado (se está em pé ou sentado), e habito (se está calçado ou armado) e sua relação com as palavras.

A respeito disso, Benveniste (1991), afirmaria:

Na medida em que as categorias de Aristóteles se reconhecem válidas para o pensamento, revelam-se como a transposição das categorias da língua. É o que se pode dizer que delimita e organiza o que se pode pensar. (BENVENISTE, 1991, p. 76)

Colombat *et al.* (2010), recordam que na Poética, esse filósofo afirmava a respeito da categoria do verbo: “Le verbe est une voix composéee signifiante, indiquant le temps, dont aucune partie n’est par ele-même signifiante, comme pour les noms” (p. 79). Anteriormente, Platão já tinha apontado que o substantivo (tema) e o verbo (rema) eram os elementos básicos para a formulação da enunciação.

Para Dionísio, o Trácio, considerado o fundador da gramática escolar grega, que distinguiu oito partes do discurso, o nome é uma parte da frase que designa um corpo ou uma ação com valor comum ou particular. Por essa definição, pode-se perceber que compreendia o estudioso que o nome abarcava o que hoje se chama de substantivo e verbo. Muito próxima foi a proposta de Donato, importante gramático latino, uma vez que esse informa que o nome é uma parte da frase com caso que designa um corpo ou uma coisa de fazer particular ou comum. Prisciano, no *Institutio denomine et pronomine et verbo*, apresenta um minucioso estudo do verbo, discutindo, entre outras coisas, as quatro conjugações, como se dão o tempo, o modo e a voz, afora as formas infinitivas e participais e paradigmas verbais. Quintiliano reduz as partes da oração em três: nome, verbo e conjunção.

Por meio desse brevíssimo panorama pode-se verificar a importância dada a essa classe na gramática antiga e é exatamente por isso que se propõe este trabalho, revisando o verbo em duas obras produzidas em épocas diferentes do e no contexto gramatical brasileira a: uma, a de Solano Constâncio, produzida quando ainda imperavam os ideias das chamadas gramáticas de inspiração filosófica; e a outra, a de Sousa da Silveira, produzida quando já os estudos histórico-comparativos estavam consolidados, modificando de forma contundente a maneira de se compreender esta classe de palavras.

As gramáticas foram analisadas utilizando-se o método descritivo-

-analítico, seguindo as orientações de análise de conteúdo, Bardin (1977), amparado pelo arcabouço teórico da História das Ideias Linguísticas: Auroux (1992), Orlandi (2001) e Fávero e Molina (2006; 2019).

## **2. Arcabouço Teórico: A História Das Ideias Linguísticas No Brasil**

Assim que delimitamos nosso objeto de pesquisa, buscamos um arcabouço teórico que sustentasse nossa análise.

Como nosso objeto de pesquisa nos fazia retroceder no tempo, julgamos que deveríamos inscrever nossas investigações na História e, devido à especificidade do material de análise, na *História das Ideias Linguísticas*, pois já nos ensina Foucault (1987):

A história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifram rastros deixados pelos homens onde se tentavam reconhecer em profundidade o que tinha sido, uma série de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjunto. (FOUCAULT, 1978, p. 8)

Além disso,

Os estudos de linguagem passam a se caracterizar como uma questão brasileira a partir do século XIX, quando se coloca a questão do Português do Brasil e não somente a questão do Português. Só a partir de então o estudo do Português passa a afetar a constituição das Ideias Linguísticas no Brasil. Antes a questão da linguagem era só um modo de apropriação do Brasil pela Europa. (ORLANDI, 1996, p.10)

Será essa vertente teórica, que iluminará nossas análises, e seus principais preceitos revisaremos a seguir.

Para Fávero e Molina (2004; 2006; 2019) uma ideia linguística é: “Todo saber construído em torno de uma língua, num dado momento, como produto quer de uma reflexão metalinguística, quer de uma ‘atividade metalinguística não explícita’ (Cf. AUROUX, 1989)”. Isto quer dizer que seu estudioso pode rastrear não somente as antigas gramáticas portuguesas, anteriores ou não à de Adolfo Coelho, como as escritas por brasileiros antes ou depois da de Júlio Ribeiro, ou até mesmo as instituições por onde tais instrumentos circulavam e as polêmicas que suscitavam. Como parte da história cultural, seu objetivo deverá ser identificar a maneira como, em diversos lugares e situações, aquele material foi pensado, compreendido e escrito, cabendo não apenas o papel de contar o passado, mas recuperá-lo, interpretá-lo, dialogando com o presente em que é dado a ler.

Nesse sentido, descrição e explicação devem caminhar lado a lado, intimamente ligadas, devendo haver por parte do pesquisador um empenho bastante significativo de não só reconstruir o passado, mas tentar entendê-lo, relacionando fatos, desatando fios, esticando-os e entrelaçando-os novamente, pois uma análise que considerasse tão somente a descrição de um documento, resultaria num mero inventário de dados, datas e nomes; ou seja, esse estudo tornar-se-ia uma simples cronologia.

Além disso, notamos hoje uma tendência de se separarem dois princípios não antagônicos de trabalhos historiográficos: um levando em consideração o **conteúdo**, e um segundo, o **contexto**. Apesar dessa dissociação, entendemos que ambos estão estreitamente relacionados, já que uma pesquisa verdadeiramente representativa deve analisar não só a instância do aparecimento de uma teoria, mas ainda as mensagens nela enredadas, isto é, as forças variadas a regular a vida, o comportamento e até o pensamento dos indivíduos que circulava naquela instância, naquela sociedade, porque os fatos (da história) são **fatos sobre as relações de indivíduos entre si em sociedade e sobre as forças sociais** que, a partir das ações individuais, produzem resultados. (CARR, 1996, p. 87, grifos nossos).

Para um trabalho relevante na e da História das Ideias Linguísticas é, então, necessária a reconstrução de um conteúdo mental, explicitado e vinculado com o contexto sócio-histórico em que está inserido, não podendo ser dissociado de tal, pois como diz Lajolo (1993, p. 23) Por vezes, o que dá significação a um conjunto de obras ou de autores é um recorte da vida social (...).

Assim, a linguagem passa a ser entendida como processo de metalinguagem e como concepção histórica, cabendo ao estudioso, portanto, a combinação de uma dupla competência: primeiramente, ser capaz de fazer um estudo linguístico e, a seguir, possuir condições para traçar uma pesquisa histórica múltipla, alicerçada em um vasto conhecimento enciclopédico, pois a função do historiador, informa-nos Carr (1996) não é amar o passado ou emancipar-se dele, mas dominá-lo e entendê-lo como a chave para a compreensão do presente.

Dessa feita, para um trabalho como este importa colocar-se a distância, no e para o momento de (re)criação científica daquele período, estudar campos diversos, buscando por uma reflexão acerca das implicações que outras ciências poderiam ter tido na constituição daquele

trabalho de metalinguagem, procedendo-se a um trabalho mais *teoria-orientado* do que *dado-orientado* (AUROUX, 1992).

Em linhas gerais, é como se os historiadores da ciência da linguagem analisassem um objeto específico, inscrito num contexto distante e o “reconstruísse”, pois língua e a cultura estão em constante estado de interação e em associação definida por um grande lapso de tempo (SAPIR, 1961, p. 60).

Clercq e Swiggers (1991) esclarecem que devemos somar o aspecto subjetivo a este estudo. Falar de seu sujeito implica falar mesmo do contexto sócio-histórico-cultural em que ele está incluído, de sua formação profissional, de sua metodologia, de suas convicções científicas, ideológicas e até de seu estilo. Como produto da história de sua sociedade, é sob essa duplicidade que devemos analisá-lo.

Nesse sentido, Foucault (1983) assevera que um autor, ou melhor, seu nome próprio, não é apenas um elemento do discurso, mas realiza certas regras nele, servindo essas para caracterizar até um certo modelo discursivo, inserindo-os – autor e texto – numa determinada sociedade, numa determinada cultura e, numa outra obra, completa: A linguagem enraíza-se não (só) do lado das coisas percebidas, mas (também) do lado do sujeito em sua atividade (FOUCAULT, 1990, p. 305).

Assim, podemos dizer que esse conhecimento é constituído por uma multiplicidade de fatores que, interpenetrados, resultarão num *produto final*, fazendo-se necessário analisar tanto o contexto, quanto o sujeito e a motivação do ato historiográfico.

Finalmente, trata-se da produção propriamente dita do ato historiográfico, responsável por conferir uma orientação particular ao trabalho, que pode ser, entre outras: conhecer o saber de uma determinada época, fazer a descrição de uma doutrina, difundir um modelo linguístico e até ilustrar o progresso de uma ideia.

Sapir (1961, p. 20) ilustra muito bem essa necessidade ao destacar que, para se entender um simples poema, não devemos apenas conhecer suas palavras em sua significação usual, devemos buscar a compreensão de toda a vida da comunidade em que foi engendrado, procurar depreender como ela (a comunidade) se representa nas palavras e como as palavras a sugerem.

### 3. Retrospectiva histórica: de Arnauld e Lancelot aos estudiosos brasileiros – breve olhar sobre o verbo

O verbo foi considerado por Dionísio, Donato e Prisciano, na Antiguidade Clássica, de forma muito similar, imputando-lhe (ao verbo), juntamente com o adjetivo, o papel de predicacão. Este quadro só seria mudado, muito tempo depois, na Gramática de Port-Royal, em que o verbo por excelência é o ser (verbo substantivo), cuja função era ligar o sujeito a seu atributo, mas aponte-se com Mattos e Silva (1994, p. 21) com essa obra é que “se distinguirão as categorias linguísticas que subjazem às categorias lógicas, separando as formas de organizaçãõ do pensamento das formas de organizaçãõ das línguas”.

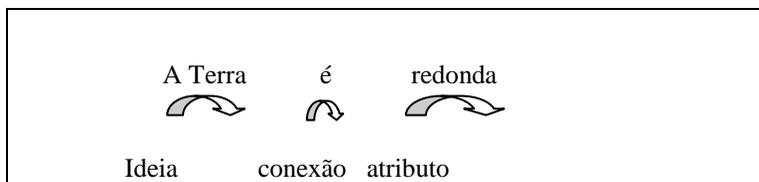
O verbo com Arnauld e Lancelot, na *Logique ou art de pènsar* e na *Grammaire de Port-Royal*, ambas do século XVII, foi uma das três classes por eles avaliadas. Escritas na abadia de Port-Royal, nas proximidades de Paris, pelo filósofo Antoine Arnauld (1612–1694) e pelo gramático Claude Lancelot (1615–1695), trata-se de buscar a união da pedagogia do ensino de línguas com noções de lógica, para que pudessem ser aplicadas a uma gramática geral.

Esses autores dedicaram especial atenção ao nome, ao verbo e à conjunção, mencionando que essas são responsáveis por três das operações mais importantes da lógica: conceber ideias, formular juízos e encadeá-los.

Portanto, a operação lógica tem a função de expressar um juízo sobre, e isso, naquele contexto, se dá na relação que hoje denominamos de sujeito x predicado (atributo).

Para Arnauld e Lancelot todo juízo seria composto por duas ideias e uma conexão:

Figura 1: Operação Lógica.



Até em orações como: “José estuda”, encontraríamos implícitos (de forma ‘invisível’): José é estudioso = Ideia + Cone + Juízo.

Por essa abordagem, percebe-se que para os autores o verbo SER é mesmo a palavra por excelência, cujo papel é fazer uma afirmação.

[...] ce que l'on appelle verbe qui n'est rien qu'un mot dont le principal usage est le signifier l'affirmation, c'est a-dire, de marquer que le discours ou ce mot est employé, est le discours d'un homme que ni conçoit pas seulement les choses, mais qui en juge et qui les affirme. (Grammaire, II, 13, p. 66)

Para esses racionalistas, o verbo (*être*) que faz uma afirmação é o verbo substantivo, raiz de todos os outros; e o que acrescenta à ideia é um verbo adjetivo = *vivre* = *être vivant*.

Quanto às pessoas, os autores consideram três, apontando, quase paralelamente ao que foi dito séculos depois por Benveniste (1966), um tipo de não pessoa.

Em relação aos modos, Arnauld e Lancelot consideram as afirmações como simples, condicionadas e modificadas, havendo ainda uma “expressão de vontade”.

Dando um salto, já no século XVIII, não um gramático, mas um filósofo, Frege, numa perspectiva que diverge da apresentada em Port-Royal, afirma que a estrutura da frase tem relação com seu valor semântico e, para tal, propõe o autor um “preenchimento de lacuna”, que vai muito além da proposta do “invisível” dos gramáticos do século XVII. Dessa forma, Frege entende que os termos singulares relacionam-se a objetos ou conjuntos de objetos e os predicados, com uma lacuna a ser preenchida de forma verdadeira ou falsa.

No Brasil, no início do século XIX, as obras ancoravam-se nessa tradição e autores como Moraes e Silva (Epítome da Gramática Portuguesa, 1806/1813) distingue o verbo adjetivo do substantivo e, acompanhado os autores da *Grammaire de Port-Royal*, afirma: “O verbo substantivo é assim chamado porque a ele se ajuntam todos os atributivos, e ainda nomes usados compreensivamente ou atributivamente, v.g. ser amado, ferido, amante (p. XIX).”. Sotero dos Reis, em sua *Gramática Portuguesa* (1866), também calcado na tradição greco-latina, assevera:

Verbo é a palavra que serve para afirmar a existência da qualidade da substância, pessoa ou coisa, e por conseguinte, o nexos ou cúpula, que une o atributo ao sujeito da proposição, frase, sentença ou enunciado de juízo” (SOTERO DOS REIS, 1866, p. 38)

Sublinhe-se que, como visto, na Antiguidade Clássica o nome e o verbo são os elementos do discurso.

Essa visão só começaria a mudar com Júlio Ribeiro. É neste período que dirigiremos nosso olhar, avaliando a *Gramática Analítica de Língua Portuguesa*, em especial, dada a delimitação do trabalho, à classe do verbo.

#### 4. O Verbo em Solano Constâncio

Francisco Solano Constâncio nasceu em Portugal, Lisboa, em julho de 1777. Formou-se em Medicina pela Universidade de Edimburgo. Exerceu a atividade de diplomata e jornalista, destacando-se com a publicação de diversos textos de liberais portugueses. Exatamente por isso e receando as consequências da sua simpatia pelo ideário da Revolução Francesa, emigrou do país, em 1808. Percorreu toda a Europa, fixando-se em Paris. Nessa cidade, publicou o *Observador Lusitano*, os *Annaes e Novos Annaes das Sciencias* e das Artes, em 1827. Morreu em 1846. Além disso, produziu dicionários e gramáticas em francês, além, claro, a que é objeto de nosso trabalho:

<b>Obra/Autor</b>	<b>Definição</b>	<b>Conjugações</b>
<i>Gramática Analítica da Língua Portuguesa</i> , Solano Constâncio (1855- Edição única)	É o termo com que exprimimos ação, ato ou estado, relativamente à pessoa ou pessoas ou coisas personalizadas, ao tempo e ao modo.	3: ar, er, ir.

<b>Modo</b>	<b>Tempos</b>	<b>Curiosidades</b>
5	Pessoal – Particípio ativo ou supino – Particípio passivo – gerúndio.	Definição muito próxima das apresentadas nas gramáticas modernas. Uma citação interessante, na página 74:
Infinitivo		
Indicativo	Presente; Passado: imperfeito, Pretérito definitivo, pretérito anterior ou antecedente, mais que perfeito, pretérito indefinido, mais que perfeito relativo. Futuro: Indeterminado, determinado ou exterior, com-	“O verbo é uma palavra animada, e por isso os latinos lhe deram tal nome, como para indicar ser a palavra ( <i>verbum</i> ) por excelência”.

	posto por ter ou haver.	Já falava em radical + Vogal Temática + Desinência e oferece um quadro de terminações.
Condicional	Condicional ou expositivo, condicional pretérito	
Subjuntivo	Pretérito e Futuro, Perfeito e Imperfeito.	
Imperativo.	Futuro	

A obra de Solano Constâncio mostrou pontos de modernidade, em especial, em relação à definição de verbo. Enquanto a maioria de seus contemporâneos mantinha a definição advinda da tradição greco-latina, ele já atualizava a obra, aproximando tal definição na que será vista nos adeptos da corrente científica. Pontua-se o fato de que essa sua forma de pensar geraria entre ele e Soares Barbosa vários embates gramaticais<sup>52</sup>, como era costume entre os adeptos do naturalismo, visto que, para esses, debater, como nos ensinou Ventura (1987), refinava o intelecto.

### 5. *O Verbo em Sousa da Silveira*

Sousa da Silveira nasceu no final do século XIX, em 1883, no Rio de Janeiro e nessa mesma cidade veio a falecer em 1967. Foi importante filólogo e linguista brasileiro. Lecionou no Colégio (de) Pedro II, tendo sido, inclusive, nomeado para a Cadeira de Português da Escola Normal do Distrito Federal. Sua obra teve inúmeras edições e veio a formar grande parte dos cidadãos brasileiros nos últimos quartéis do século XX. Vamos ver como se apresenta a obra de um autor que se dedicou, em especial, à filologia:

Obra/Autor	Definição	Conjugações
Sousa da Silveira. <i>Lições de</i>	O acusativo regido por um verbo transitivo é o que se costuma denominar objeto direto, e, em regra geral, representa a pessoa ou coisa	Cita as 4 e diz que no Português restaram 3

<sup>52</sup> Para mais informações, consulte-se: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/rc/index.php/rc/article/view/106> e [http://www.filologia.org.br/xix\\_cnlf/cnlf/04/04.pdf](http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/04/04.pdf).

<p>Português (1940)</p>	<p>que recebe a ação expressa pelo verbo e praticada pelo sujeito, ou que é o produto daquela ação. Quando digo: “O vento levou a folha”, faço a respeito do vento uma declaração. O vento é o sujeito do verbo levou; e aquilo que se anuncia a respeito do sujeito, isto é, levou a folha é o predicado.</p> <p>Mas o verbo levou por si só não diz tudo: requer um complemento designativo da pessoa ou coisa, que foi levada, ou em quem logo se exercitou a ação atribuída ao vento: este complemento é o objeto direto a folha.</p> <p>Nestoutra frase: “O pedreiro construiu a parede”, o sujeito é o pedreiro; o predicado é construiu a parede, e consta do verbo construiu e do objeto direto. a parede, que representa porém, não uma coisa existente que recebesse a ação do verbo, mas a coisa que tomou ser desta ação, isto é, o produto, o resultado dela. (p. 45, 46) \</p>	<p>(-ar,-er,-i</p>
-------------------------	--	--------------------

Modo	Tempos	Curiosidades
<p>Não explícita, depreendem-se 6</p>	<p>presente do indicativo &lt;prés. do ind. latino.</p>	<p>- Não traz uma conceituação explícita de verbo. Essa deve ser depreendida.</p>
	<p>imperf. do indicativo &lt; imperf. do ind. latino.</p>	<p>- Traz uma importante declaração acerca do assunto: A etimologia dos verbos portugueses constitui matéria das mais complexas da nossa filologia, e daquelas em que, “por falta de documentação de formas que as línguas românicas denunciam e que, portanto, devem ter existido, mais abundam as hipóteses científicas ; além disso, não se lhe pode fazer um estudo satisfatório sem conhecimentos um pouco desenvolvidos de latim. Por isso procurarei ministrar apenas algumas noções gerais, mantendo ao livro o seu caráter elementar.</p>
	<p>perfeito do indicativo &lt; perf. do ind. latino (do qual existiam duas formas : simples e composta ; v. pág. 53).</p>	
	<p>mais-que-perf. do indicativo &lt;mais-que-perf. do ind. latino (do qual existiam duas formas : simples e composta ; v. pág. 53).</p>	
	<p>futuro do indicativo &lt; infinitivo latino + presente do ind. de hábere.</p>	

	<p>presente do subjuntivo &lt; presente do subj. latino.</p> <p>imperfeito do subjuntivo &lt; mais-que-perf eito do subj. latino.</p> <p>perfeito do subjuntivo (forma-se com o presen- te do subj. de ter ou ha- ver-\-o participio passa- do do verbo principal).</p> <p>mais-que-perf. do subj. (forma-se com o imper- feito do subj. de ter ou haver + o participio pas- sado do verbo principal).</p> <p>futuro do subjuntivo &lt; confusão do futuro ante- rior do indicativo latino com o perfeito do sub- juntivo latino.</p> <p>. condicional &lt; infinitivo latino + imperfeito do indicativo de habere.</p> <p>imperativo &lt; imperativo presente latino.</p> <p>infinitivo presente &lt;infinitivo presente latino.</p> <p>infinitivo perfeito (forma-se do infinitivo presente de ter ou haver + o participio pas- sado do verbo principal participio presente &lt; gerúndio ablativo latino. participio passado &lt; participio passado passi- vo latino. (150 a 160)</p>	<p>- Leciona tempos e modos de forma comparada ao Latim</p>
--	---	---

Antes de se dar início às considerações acerca do verbo, vale pon-  
tuar que a obra em questão é um misto de Gramática Histórica e Descri-

tiva. Nela, o autor apresenta a forma atual e estabelece um paralelo com a latina, como se pode ver do recorte a seguir:

Fig. 1: Lições de Português.

TERMINAÇÕES:	
Português	Latim popular
<b>I CONJUGAÇÃO</b>	
-o	-o
-a	-a
-am	-am
-am	-am
-am	-am
<b>II CONJUGAÇÃO</b>	
-o	-o (ho)
-a	-a (ha)
-am	-am
-am	-am
-am	-am

Nesse sentido, pode-se afirmar que o verbo, na obra, está totalmente assentado nos pressupostos latinos.

## 6. Considerações finais

Pelo exposto, podemos dizer que nossa hipótese restou confirmada: a obra de Solano Constâncio, embora produzida ainda quando imperavam os ditames das gramáticas de inspiração filosófica, é inovadora para o período, trazendo um olhar bastante diferenciado sobre o verbo, àquela época. Nesse sentido, chama-se atenção para a definição dada a essa classe: “verbo é a palavra com a qual exprimimos ação, ato ou estado, relativamente à pessoa ou pessoas ou coisas personalizadas, ao tempo e ao modo”.

Aponte-se, inclusive, que o autor critica a postura de Soares Barbosa, seu contemporâneo, que assim entendia o verbo, como muitos, como elemento de ligação entre o sujeito e seu atributo. Solano opõe-se a essa definição, esclarecendo que as funções dessa classe resultam de sua natureza e propriedade e não constituem a essência dele; por isso, continua, não deve servir de base essa definição. (p. 71)

Quanto à de Sousa da Silveira, embora tenha escrito sua obra já no caminhar do século XX, traz um olhar bastante voltado para a vertente da gramática chamada por muitos de tradicional, até porque se trata mesmo de uma obra que apresenta tanto tópicos de gramática normativa,

como quando ensina ‘Sintaxe especial das diversas espécies de palavras’, em particular do Artigo, em que determina: “Não se acompanham de artigos os vocativos e os nomes determinados pelos demonstrativos (...)” (p. 238), por exemplo; já quando leciona verbos, como mostrado neste trabalho, volta-se para a gramática latina, em praticamente todos os momentos.

Assim, podemos dizer que até meados do século XX rastros do passado podiam ser vistos naquele presente, até mesmo porque, o homem assim se constitui somente do hoje, contrário, vai atando seus laços com o passado para tecer seu presente.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUROUX, Sylvain. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas: UNICAMP, 1992.

\_\_\_\_\_. *Histoire des Idées Linguistiques*. Paris: Pierre Mardaga Editeur, 1989. (Tomo1)

BARDIN, Laucenre. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 1977.

BASTOS, Neusa Bastos; PALMA, Dieli. *História entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de Língua Portuguesa do Século XVI ao XIX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BARBOSA, Jerônimo Soares. *Gramática filosófica da língua portuguesa*. Lisboa: Tipografia da Academia de Ciências. 1875[1822].

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BUESCU, Maria Leonor C. *Historiografia da língua portuguesa*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1984.

CARR, Eduard H. *Que é história ?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

CAVALIERE, Ricardo. *Fonologia e Morfologia na gramática científica brasileira*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. *A gramática no Brasil: ideias, percursos e parâmetros*. Rio de Janeiro: Lexicon, 2014.

COLOMBAT, Bernard *et al.* *Uma História das ideias linguísticas*. São

Paulo: Contexto, 2017.

CONSTÂNCIO, Francisco Solano. *Gramática analítica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Laemmert e Cia., 1855[1831].

FÁVERO, Leonor Lopes. *As concepções linguísticas no século XVIII – A gramática portuguesa*. Campinas-SP: Unicamp, 1996.

\_\_\_\_\_. Gramática é a Arte. In:\_\_\_\_\_. *História das ideias linguísticas: Construção do saber metalinguístico e da Constituição da Língua Nacional*, MT: Unemat, 2001.

\_\_\_\_\_; MOLINA, Márcia Antonia G. História das ideias linguísticas: origem, método e limitações. In: *Revista da Anpoll*, n. 16, p. 131-46, 2004.

\_\_\_\_\_. *As concepções linguísticas no século XIX: A gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

\_\_\_\_\_. *As concepções linguísticas no Brasil no século XIX e início do XX: Gramáticas da infância*. São Paulo: Terracota, 2019.

\_\_\_\_\_. *Conhecimento linguístico: século XIX: tradição e modernidade?* [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2079-312X2013000100009](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2013000100009).

\_\_\_\_\_. O verbo na tradição gramatical brasileira. *Revista Confluência*, v. 7.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

\_\_\_\_\_. *A palavra e as coisas: uma Arqueologia das Ciências*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

MATTOS e SILVA, Rosa Maria. *Tradição gramatical e Gramática Tradicional*. São Paulo: Contexto, 1989.

NEVES, Maria Helena. *A vertente grega da Gramática Tradicional*. Brasília: Hucitec, 1987

ORLANDI, Eni. Pulcinelli; GUIMARÃES, Eduardo. Identidade linguística. In: *Língua e cidadania*. Campinas-SP: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. (Orgs). *Institucionalização dos estudos da linguagem: A disciplinarização das Ideias Linguísticas*. Campinas: Pontes, 2002

\_\_\_\_\_. *História da língua portuguesa do século XX*. São Paulo: Ática,

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

1988.

SOUSA DA SILVEIRA, Álvaro Ferdinando. *Lições de português*. São Paulo: Nacional, 1940.

VENTURA, Roberto. *Estilo tropical: a natureza como pátria*. Campinas, 1987.

WHITNEY, Willian D. *Essentials of English Grammar*. Boston: Ginn and Company, Puplishers, 1899.

Outras fontes:

<https://www.academia.org.br/academicos/celso-ferreira-da-cunha/biografia>

Nomenclatura Gramatical Brasileira: <https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>.

**ENSINO DE LATIM:  
ÊNFASE NAS HABILIDADES COMUNICATIVAS**

*Carlos Gustavo Camillo Pereira* (PUC-Rio)

[gustavo.c.p@live.com](mailto:gustavo.c.p@live.com)

*Márcio Luiz Moitinha Ribeiro* (UERJ e ABRAFIL)

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

**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino de língua latina com ênfase nas habilidades comunicativas, em uma abordagem do pós-método. Dessa maneira, parte-se do princípio de que a língua estrangeira, para ser ensinada e aprendida em todas as suas potencialidades, deve ser investigada em perspectiva crítica. Assim, nesta pesquisa, são propostos exercícios que possibilitarão maior interação entre os alunos e o professor, além de reflexão sobre o conteúdo aprendido o que, consequentemente, vai de encontro com abordagens tradicionais, uma vez que estas, geralmente, partem do pressuposto de que ensinar uma língua se resume a ensinar gramática. Em termos estruturais, este artigo inicia apresentando uma breve pesquisa sobre a evolução da concepção de métodos até o pós-método e, por fim, são apresentadas as propostas de ensino de latim com ênfase na comunicação e na leitura de poemas e poesias.

**Palavras-chave:**

Habilidade comunicativa. Língua Latina. Perspectiva crítica.

**ABSTRACT**

This article aims to reflect on the teaching of the Latin language with an emphasis on communicative skills, in a post-method approach. Thus, it is based on the principle of foreign language, to be taught and learned in all its potentialities, it must be investigated in a critical perspective. Thus, in this research, exercises are proposed that enable greater interaction between students and the teacher, in addition to reflecting on the content learned or what, consequently, goes against the traditional approach, since this one generally starts from the assumption that teaching a language is just about teaching grammar. In structural terms, this article begins by presenting a brief research on the evolution of the conception of methods until the post-method and, finally, the proposals for teaching Latin with an emphasis on communication and the reading of poems and poetry are presented.

**Keywords:**

Communicative skill. Critical perspective. Latin language.

**1. Considerações iniciais**

A língua latina certamente possui prestígio na comunidade acadêmica, de forma que ainda há frequentes publicações, conferências e

congressos sobre ela. No entanto, a questão que se problematiza é o pensamento hegemônico de que não é necessário aprender a falar latim, muito menos utilizá-lo como instrumento de comunicação em interações cotidianas. Dessa maneira, é possível observar que, muito frequentemente, o aprendizado desta língua tem por finalidade apenas munir os discentes com capacidade de tradução e versão.

Mais especificamente em relação à prática de ensino de latim, em contextos universitários, ela se dá de maneira muito diferente quando comparada as chamadas “línguas modernas”, uma vez que estas são apresentadas com o objetivo de formar falantes do idioma. Dessa forma, como consequência, até mesmo o uso de gramáticas tem assumido um papel secundário, o que é impensável em se tratando de ensino de língua latina.

Dessa maneira, a tentativa de desenvolver outras abordagens que proporcionem maiores reflexões sobre as práticas de ensino vigentes. Nessa perspectiva, as questões de pesquisa que se levantam são as seguintes: (a) será que realmente não é necessário ensinar aspectos interacionais da língua latina? (b) como pode ser proporcionada maior interação entre os discentes e docentes para que a língua latina se torne, gradualmente, instrumento de comunicação orgânico?

Em relação à estrutura deste trabalho, inicialmente traçamos um histórico sobre os métodos de ensino de língua estrangeira até a perspectiva do pós-método. Posteriormente, desenvolvemos propostas de ensino de língua latina que potencializem a comunicação e a interação em língua latina. Mais especificamente, a primeira proposta se desenvolve a partir de exercícios que viabilizem a comunicação entre professor e aluno, em língua latina, visando à apresentação e aos pedidos de informação. A segunda proposta se dá a partir de práticas de leituras de poemas clássicos objetivando possibilitar ao aluno maior reflexão e atenção ao contexto sociopolítico e histórico presentes, em seu momento de desenvolvimento.

Por fim, é de suma importância enfatizar que, de maneira alguma, este trabalho se trata de uma crítica às práticas de ensino de Língua Latina, nem aos excelentes professores que se dedicam arduamente na tarefa de construção de conhecimento. Dessa forma, apenas esperamos contribuir, ainda que de forma singela, para a adoção de práticas alternativas no que se refere ao ensino de latim.

## **2. Abordagens de ensino e a concepção de pós-método**

Nesta seção, inicialmente, será desenvolvido, em uma perspectiva histórica, a noção de métodos de ensino. Dessa maneira, será possível compreender como a língua e seu ensino eram concebidos e idealizados em cada abordagem. Posteriormente, o capítulo em questão dissertará sobre o que é o pós-método bem como a sua aplicação e sua implicação.

### **2.1. Os métodos de ensino: uma perspectiva histórica**

As noções de métodos de ensino não são atuais, antes possuem um longo percurso até os dias atuais. Uma de suas principais atribuições se baseiam em responder perguntas como: “como se deve ensinar?”, “de que maneira o ensino pode ser melhor?” ou ainda “como fazer os alunos aprenderem de forma mais rápida?”. Além disso, mas não tão evidente nem óbvio, é que todo método de ensino e possui pressupostos que influenciam em sua formação, por este motivo o seu foco pode estar centrado no professor, que atua como um aplicador de saberes (DAMIANOVIC, 2005) ou no aluno e suas necessidades socioculturais (LOPES, 1996, p. 46).

Em se tratando dos métodos de ensino, mais especificamente, Larsen-Freeman (FREEMAN, 2005, p. 20) explica que o ensino a partir da tradução foi uma das primeiras práticas adotadas para o ensino de língua estrangeira e data desde a era clássica, sua principal abordagem consistia em encorajar os alunos a traduzirem lacunas de frases de sua língua materna na língua alvo<sup>53</sup>, ou a versão, que seria o procedimento contrário. No entanto, esse método recebeu, e ainda recebe, muitas críticas por se tratar de uma abordagem mecanicista em que não há reflexão sobre o que se está aprendendo. Porém, não se pode negar, completamente, sua relevância, uma vez que este método perdura, mesmo que com nova roupagem, até os dias atuais.

Após o método de ensino baseado em tradução, o método de ensino “Audiolingual” se estabeleceu hegemonicamente e passou a ditar as tendências de concepções de ensino e aprendizado. Sua premissa básica se fundamenta na proposta da corrente científica behaviorista, em outras palavras, de que aprender uma língua é, necessariamente, uma questão de

---

<sup>53</sup> Entenda-se por “língua alvo” o mesmo que “língua estrangeira que está sendo aprendida”.

hábito (SKINNER, 1957, p. 17). Dessa forma, o foco está posto na repetição de frases com valor comunicativo, tais como “bom dia”, “boa tarde”, “meu nome é...”, “eu sou de...” e assim subsequentemente. Neste contexto iniciaram a prática chamada de “drills” que seria a troca paradigmática de termos dispostos na frase sem que se alterasse a função sintática dos elementos a fim de demonstrar a regularidade estrutural de determinada construção como, por exemplo, em: “eu gosto de estudar/ jogar/ comprar/ comer”, “eu gosto de comer pão/ queijo/ peixe/ frango”,<sup>54</sup> e assim por diante.

Com proposta semelhante ao Audiolingual, o método Resposta Física Total<sup>55</sup> manteve a continuidade da grande influência que a tradição behaviorista possuía até então em se tratando do ensino de línguas. Sua proposta é a de que, a partir da interação corporal, os aprendizes estabelecerão mapas mentais que auxiliarão na compreensão e memorização da língua alvo (WINITZ, 1981, p. 24). A utilização do método consistia em apresentar um conceito, na língua alvo, aos estudantes a partir de uma representação física, como em: “senta”, “levante”, “vire”, “ande” e etc. Por meio da interação entre as habilidades físicas e comunicativas, acreditava-se que a memorização seria muito mais efetiva. Além disso, o uso desse método se consagrou a partir de seu uso com crianças e também com sua utilização em contextos de guerras, uma vez que seria benéfico para os soldados a aprendizagem rápida e eficiente dos principais termos de táticas guerrilheiras em uma determinada língua estrangeira, uma vez que um pelotão poderia ser formado por pessoas de diferentes línguas maternas.

A partir dos anos de 1960, os métodos de ensino behaviorista foram submetidos a muitas críticas. As mais impactantes, sem dúvidas, ocorreram por meio dos trabalhos do linguista norte-americano Noam Chomsky (1957), ao afirmar que a aquisição de uma língua jamais poderia se dar apenas a partir de hábitos de uso, uma vez que o humano, mesmo quando bebê, é capaz de ouvir e produzir enunciados que nunca ouviu anteriormente. Dessa maneira, a abordagem behaviorista, ao enfo-

---

<sup>54</sup> Nesta situação hipotética, o professor, após falar o primeiro exemplo completamente, deveria apenas falar as palavras que vão encaixar-se ao fim e os alunos precisam repetir a estrutura anterior e adicionar o termo falado pelo professor. Dessa maneira, acreditava-se que haveria a memorização da estrutura estudada, o que facilitaria o processo de generalização.

<sup>55</sup> O termo original é *Total Physical Response* de forma que, mesmo em relação à versão traduzida em português brasileiro, sua abreviação foi convencionada como TPR.

car apenas o costume e a mecanização do aprendizado, põe de lado uma das mais importante capacidade humana, que é a imaginação para criar novas estruturas mesmo diante de estímulos linguísticos tão pobres.

Posteriormente às críticas de Chomsky, os métodos passaram a considerar como ocorre o aprendizado de uma língua materna e importar esse processo para o aprendizado da língua alvo. Com base nesta premissa, instituiu-se o “Método Silencioso”. Como o nome sugere, nesta abordagem o professor permanece em silêncio e atua com equipamentos que estimulem os alunos a falarem e aprimorem suas habilidades comunicativas entre si. Assim, o professor apenas atuaria como um facilitador dessas interações. Porém, até este método não foi poupado de críticas, uma vez que, de acordo com seus opositores, sua grande falha é assumir que uma língua estrangeira pode ser adquirida da mesma maneira que a língua materna, o que, inclusive, fomentou debates para problematizar o que seria de fato um indivíduo bilíngue? Qual nível de proficiência é necessário para se considerar que alguém se bilíngue? Além disso, é necessário que haja algum nível de proficiência em língua estrangeira para ser bilíngue? Ou, na verdade, como propõe o linguista alemão Edward Sapir (1921), há uma multiplicidade de níveis de bilinguismos e todos os indivíduos, em certo ponto, são bilíngues, pois conhecem ao menos uma palavra, comando ou estruturas em outra língua estrangeira.

Ainda seguindo uma perspectiva de ensino que privilegia os aspectos criativos, iniciou-se o método de ensino *Community Language Learning*<sup>56</sup> (doravante CLL), que foi altamente influenciado pela psicologia de Carl Rogers (1951). O método se dá a partir da utilização de equipamentos eletrônicos. Mais especificamente, os alunos se ouvem a partir de seus fones de ouvido e falam por meio de seus microfones. Assim, o professor atua como uma forma de consultor, uma vez que sua finalidade consiste em proporcionar tópicos de conversas entre os alunos, ensiná-los a utilizar os dispositivos eletrônicos e providenciar traduções pontuais de determinadas palavras para que a comunicação entre os alunos não seja interrompida.

Por fim, a partir do desenvolvimento do método CLL, instituiu-se o método “Abordagem Comunicativa”. Diferentemente de seu antecessor, ele não é tão dependente de tecnologia, uma vez que não necessita

---

<sup>56</sup> Durante a pesquisa do assunto tratado deste trabalho, não foram encontrados nenhuma pesquisa em língua portuguesa que traduzisse o termo, todas mantiveram a nomenclatura original.

do uso de dispositivos eletrônicos para que possa ocorrer. Sua principal inovação se dá a partir da reflexão sobre as quatro capacidades envolvidas no processo de ensino e aprendizado de uma língua estrangeira, a saber: a escrita, a leitura, a audição e a fala. Além disso, o material utilizado é desenvolvido a partir de usos reais da língua, por exemplo, os textos lidos em sala pelos alunos geralmente são retirados de jornais, tabloides, blogs e afins. O mesmo se aplica ao material utilizado para a audição, pois estes se baseiam em matérias jornalísticas, músicas e conversas espontâneas de falantes nativos.

## **2.2. A noção de pós-método**

Após a sucessivas aplicações de métodos de ensino que visassem implementar a melhoria de ensino e, por extensão, proporcionar a padronização das práticas de seus adeptos, tornou-se evidente que sempre havia um aspecto não contemplado. Se a ênfase era posta na língua como sistema, os aspectos interacionais e funcionais eram negligenciados, se estes tornavam-se prioritários em outros métodos, aqueles eram esquecidos e, em alguns casos, até mesmo desprezados e considerados como algo de menor ou nenhuma importância.

A partir dessa reflexão crítica, estabeleceu-se o entendimento de que não havia um método melhor que outro (ALWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 61). Dessa maneira, surgiu a perspectiva de ensino em pós-método. Sua premissa se dá a partir do pressuposto de inteligências múltiplas proposto por Gardner (1983) e na superação das crenças limitantes e limitadoras de que os conteúdos podem subsistir plenamente sem que haja nenhum tipo de contato com outros saberes (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 9). Assim, crítica-se a dicotomia entre gramática x discurso, por exemplo.

Finalmente, as práticas de ensino que são adotadas levam em consideração que a língua alvo aprendida é cultural e historicamente situada. Além disso, as suas potencialidades multimodais também passam a ter maior relevância neste contexto. Assim, por exemplo, os exercícios desenvolvidos a partir de uma concepção pós-método juntam recursos de imagem, som e texto.

### **3. Um modelo de exercício em perspectiva crítica**

Este segmento tem por objetivo viabilizar propostas de exercícios que privilegiem os aspectos interacionais e culturais sem deixar de lado o uso da gramática e da tradução como ferramentas de aprendizado. Assim, há duas subseções e cada uma delas se refere a um aspecto comunicativo. A primeira é relacionada à prática da conversação e a segunda tem por objetivo o trabalho com textos e leitura de poemas latinos.

Atentemo-nos, agora, para a primeira subseção vinculada à prática da conversação.

#### **3.1. As potencialidades comunicativas em ação**

Conforme visto, nos capítulos anteriores deste trabalho, as capacidades comunicativas não são encaradas como relevantes, no ensino de língua latina, uma vez que não há falantes nativos, na atualidade. Porém, esta seção tem por objetivo proporcionar breves exercícios cuja finalidade é possibilitar aos alunos o conhecimento de, em língua latina, se apresentarem brevemente.

##### **3.1.1. Apresentar-se é preciso**



Neste contexto, poderiam ser desenvolvidas questões como:

- 1) É possível entender as perguntas a partir do seu contexto de uso?<sup>57</sup>
- 2) Pratique com seu colega de classe, as perguntas nas imagens acima.

Este exercício possui o potencial de familiarizar o aluno com estruturas de perguntas e respostas. Além disso, é possível que, ao interagir com o colega de classe, o engajamento para com a disciplina e a cooperação entre os próprios discentes possam aumentar. Em adição, ao viabilizar o uso da língua latina, em contextos interacionais, esta prática pode resultar, a longo prazo, obviamente, na alteração da compreensão hegemônica de que não é útil ou necessário se comunicar em língua latina (FAIRCLOUGH, 1989, p. 93).

### *3.1.2. Expansão do vocabulário, em contextos acadêmicos e interacionais*



Neste contexto, poderiam ser desenvolvidas questões como:

- 1) Desenvolvam, colaborativamente, frases com um vocabulário de palavras e expressões mais utilizadas, em contextos acadêmicos e em

<sup>57</sup> A resposta para essa pergunta pode ser tanto positiva quanto negativa. Porém, acreditamos que há grandes possibilidades de que o discente responda de forma positiva, pelo fato de que é possível reconhecer o sentido das palavras mesmo em latim, uma vez que, por exemplo, no primeiro quadro resposta “bene me habeo” indicaria que a pergunta tem como objetivo indagar o estado em que o interlocutor se encontra.

sala de aula.<sup>58</sup>

2) Pratiquem o vocabulário desenvolvido, utilizando as expressões aprendidas e dando ênfase na elaboração de outras perguntas e respostas do cotidiano, em história em quadrinhos.<sup>59</sup>

As potencialidades deste exercício são muitas, uma vez que, a partir da criação de um vocabulário latino, em contexto acadêmico, a língua latina poderia ser mais praticada pelos estudantes e pouco a pouco minorar o uso da língua portuguesa a medida que se avance no conhecimento de sua língua alvo. Além disso, a partir do aprendizado de estruturas como a do segundo quadro, o aprendizado de novos vocábulos, em situação de sala de aula, bem como a interação entre professor-aluno pode tornar-se mais frequente.

### ***3.2. Leitura como prática social***

A leitura é uma atividade na qual o indivíduo desenvolve sua cidadania, e este exercício é uma prática social. Em outras palavras, a partir do ato de ler é possível estabelecer contato com as formas de dominações vigentes e com os discursos que circulam e moldam a estrutura macro e micros social (FABRÍCIO, 2012, p. 10). Dessa maneira, as leituras, na língua alvo, devem proporcionar a reflexão e a compreensão da cultura de seu povo.

---

<sup>58</sup> Como resposta a esta questão, poderiam surgir frases como “onde fica a xerox?”, “quanto custa a comida no bandeirão?”, “a biblioteca fica aberta até que horas?”, “como é possível ter acesso ao WI-FI da universidade?”, “como consigo marcar estágio no CAP da UERJ?” e assim por diante. Todas essas perguntas têm o potencial de alavancar ainda mais o aprendizado de novas estruturas e até mesmo promover a criação de novos vocábulos em língua latina a partir de processos neológicos e, até mesmo, quem sabe, descobrir um sistema analógico de formação de palavras.

<sup>59</sup> Dado ao alto grau interacional, não é possível disponibilizar um modelo de resposta para essa questão. Todavia, certamente as respostas dos alunos demandariam a utilização de recursos multimodais, uma vez que seria necessário pôr os diálogos criados em sala de aula em formatos de quadrinhos, o que poderia potencialmente desenvolver as outras habilidades criativas. Por se tratar de uma prática mais complexa, seria interessante que esta segunda parte do exercício fosse passada para os discentes como uma pesquisa a ser feita fora da universidade podendo ser, ou não, em grupo.

### 3.2.1. *Aproveite a vida!*

*[Tu ne quaesieris, scirenefas, quem mihi, quem tibi  
finem di dederint, Leuconoe, Nec Babylonios  
temptaris numeros. Ut melius, quicquid erit, pati.  
seu pluris hiemes seu tribuit Iuppiter ultimam,  
quae nunc oppositis debilitat pumicibus mare  
Tyrrhenum: sapias, vina liques, et spatio brevi  
spem longam reseces. Dum loquimur, fugerit in vida  
aetas: carpe diem quam minimum crédula postero.*

*(Hor. Ode I, 11<sup>60</sup>)*

*Discreta e formosíssima Maria,  
Enquanto estamos vendo a qualquer hora  
Em tuas faces a rosada Aurora,  
Em teus olhos e boca o Sol, e o Dia:*

*Enquanto com gentil descortesia  
O ar, que fresco Adônis te namora,  
Te espalha a rica trança voadora,  
Quando vem passear-te pela fria:*

*Goza, goza da flor da mocidade,  
Que o tempo trata a toda ligeireza  
É imprime em toda flor sua pisada.*

*Ó não aguardes que a madura idade  
Te converta essa flor, essa beleza,  
Em terra, em cinza, em pó, em sombra, em nada.*

*(GREGÓRIO DE MATOS, “discreta e formosíssima Maria”)*

Neste contexto, poderiam ser desenvolvidas questões como:

- 1) Embora sejam de autores, cultura e contexto histórico diferen-

---

<sup>60</sup> Segue-se a tradução proposta pelo poeta e escritor português David Mourão Ferreira (2003):

Não procure, Leucónoe – ímpio será sabê-lo –,  
que fim a nós os dois os deuses destinaram; não consultes sequer os números babilônicos:  
melhor é aceitar! E venha o que vier!

Quer Júpiter te dê inda muitos Invernos,  
quer seja o derradeiro este que ora desfaz  
nos rochedos hostis ondas do mar Tirreno,  
vive com sensatez destilando o teu vinho  
e, como a vida é breve, encurta a longa esp’rança.

De inveja o tempo voa enquanto nós falamos:  
trata pois de colher o dia, o dia de hoje,  
que nunca o de amanhã merece confiança.

tes, a temática dos poemas são semelhantes. Explique do que tratam.<sup>61</sup>

- 2) Descreva o contexto histórico envolvido na produção poética de Horácio e de Gregório de Matos, que motivaram a criação de seus respectivos poemas.<sup>62</sup>

A partir da realização deste exercício, poderá ser estabelecida interdisciplinaridade com os conteúdos aprendidos em literatura brasileira e de cultura clássica, uma vez que o contexto de produção do texto de Horácio também será analisado. Além disso, ao considerar o poema dentro de seu momento de produção, serão evitadas as práticas de escrita não-endereçadas e vazias, nos termos de Antunes (2003), que nada mais são do que a escrita como um fim em si mesmo e sem propósito interacional ou reflexivo.

### **3.2.2. A poesia em dimensão sociopolítica**

E nunquam patrios longo post tempore finis,  
pauperis et tuguri congestum caespite culmen,  
post aliquot, meã regnauicens, mirabor aristas?  
Impius haec tam culta noua liamiles habebit?  
Barbarus hás segetes? En quo discórdia ciuis  
produxit miseris! His nos consequimur agros!  
(VIRGÍLIO. I Bucólica, 67-2<sup>63</sup>)

---

<sup>61</sup> A Resposta desta pergunta se refere à temática de aproveitar a vida em cada momento, sem pensar demais em todas as consequências advindas dos prazeres adotados, uma vez que, em Horácio, é pedido que não se consulte os deuses nem a numerologia para saber seu destino e, em Gregório de Matos, há um pedido para que sua amada não aguarde a fase adulta para se entregar aos desejos carnavais.

<sup>62</sup> Em relação ao poeta Horácio, de acordo com o professor Enio Aloísio Fonda (1997, p. 57), é possível que ele se encontrava em um contexto de ecletismo filosófico que tanto valorizava o epicurismo, corrente filosófica que prioriza o materialismo e a indiferença diante da morte, bem como o estoicismo que estabelecia a importância de abandonar as emoções tais como a paixão, luxúria e priorizar a busca pelo conhecimento. Em se tratando de Gregório de Matos, sua poesia faz parte do período literário nomeado como “Barroco” e se caracteriza pela antítese e instabilidade do homem ao não conseguir conciliar a necessidade de resiliência pregada pela igreja católica com a entrega aos prazeres terrenos (BOSI, 2015, p. 37).

<sup>63</sup> Tradução organizada por Márcio Luiz Moitinha Ribeiro e por Leonardo Ferreira Kaltner (2020).  
Acaso, algum dia, depois de um longo tempo, admirarei s fronteiras da terra pátria, e o teto da minha pobre choupana, coberto pela grama?

*Senhor Deus dos desgraçados!  
Dizei-me vós, Senhor Deus,  
Se eu deliro... ou se é verdade  
Tanto horror perante os céus?!...  
Ó mar, por que não apagas  
Co'a esponja de tuas vagas  
Do teu manto este borrão?  
Astros! noites! tempestades!  
Rolai das imensidades!  
Varrei os mares, tufão!*

(CASTRO ALVES. “Navio Negroiro”, 5ª parte.)

Neste contexto, poderiam ser desenvolvidas questões como:

- 1) A dimensão sociopolítica sempre esteve presente, em diversos tipos de produções artísticas, quer sejam elas pinturas, poesias e poemas. Disserte sobre as denúncias sociais presentes, na primeira Bucólica, de Virgílio e no Navio Negroiro, de Castro Alves<sup>64</sup>.
- 2) A denúncia feita, na Bucólica de Virgílio, retrata o uso da força empregado no ato de tomar a terra dos menos favorecidos. De semelhante forma, há formas naturalizadas e institucionais de dominação dos menos favorecidos na contemporaneidade?<sup>65</sup>

---

E mais tarde, vendo os meus reinos, contemplarei as minhas espigas?  
Um ímpio soldado terá estes campos tão cultivados?  
o Bárbaro terá estas terras semeadas? Eis para onde a discórdia levou míseros cidadãos!  
Para estes, nós semeamos os campos!

<sup>64</sup> A resposta se baseia que, em Virgílio, tem-se a denúncia da tomada de terras dos povos pelos invasores e o sentimento de tristeza e indignação que claramente podem ser contempladas nas indagações “Um ímpio soldado terá estes campos tão cultivados? O Bárbaro terá estas terras semeadas?” Dessa maneira, é exposta a inconformidade com essas práticas. Em se tratando de Caio Castro, seu poema tem por objetivo denunciar as atrocidades cometidas durante o transporte dos escravos, bem como se colocar contra a manutenção desta prática animalésca e assimétrica.

<sup>65</sup> Indubitavelmente as formas de dominações e as relações assimétricas ainda são naturais nas interações sociais em contexto contemporâneo. No entanto, o mais nocivo e problemático é que, por serem tão recorrentes, elas passaram pelos processos de naturalização. Em outras palavras, tornaram-se hegemônicas e fazem parte do imaginário comum da sociedade como aceitáveis (FAIRCLOUGH, 2001). Dessa maneira, para citar algumas formas de dominações vigentes contra as minorias atuais, tem-se a violência obstétrica que, de tão naturalizada, o Brasil sequer possui uma lei federal para combatê-la; tem-se o assédio sexual que, por ser uma prática hegemônica, é caracterizado como cantada e, por fim, têm-se os rituais de mutilação feminina em países da África que são

Por meio da realização deste exercício, acredita-se que possivelmente os discentes poderão não apenas exercitar a leitura de poemas clássicos, como também perceber a existência da quantidade das vogais e sua métrica no latim mais avançado. Mas, os alunos também podem atentar-se para o contexto político vigente, na era clássica, e estabelecer analogias com o cenário político brasileiro, o que potencialmente pode tornar seu aprendizado mais significativo.

#### **4. Considerações finais**

Neste trabalho, tivemos por objetivo proporcionar uma alternativa de práticas de ensino de língua latina de modo a pôr em evidência os potenciais comunicativos desta língua. Todavia, é importante destacar que há muitas variáveis envolvidas para que essas propostas sejam postas em práticas de maneira plena, principalmente se levarmos em conta a realidade das salas de aulas brasileiras que, infelizmente, mesmo em nível superior, não são todas que possuem recursos eletrônicos necessários, além do grande número de alunos em sala de aula e do evidente desnivelamento entre eles devido ao fato de o acesso à informação ser muito desigual desde a educação básica, tudo isso se configura como um desafio diário a ser enfrentado, pelo docente, em sala de aula.

Cabe aos leitores deste trabalho refletirem e avaliarem até que ponto essas propostas podem ser incorporadas em suas salas de aula e, caso não seja possível aplicar completamente, encorajamos fortemente a adaptação deste material para realidade da sala de aula com que se está trabalhando, uma vez que toda educação só é significativa quando leva em consideração os aspectos individuais dos participantes envolvidos no processo de ensino e aprendizado (FREIRE, 1996). Assim, esta pesquisa não é uma fórmula fixa e imutável.

Por fim, acreditamos que essa pesquisa pode ser estendida posteriormente a partir de sua aplicação real em sala de aula a fim de analisar, empiricamente, os ganhos e os pontos negativos que merecem maior

---

considerados importante parte de sua cultura e um rito de passagem para a fase adulta.  
Para mais informações:  
<[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/21/opinion/1553125734\\_101001.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/21/opinion/1553125734_101001.html)><<https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus-servico/violencia-domestica-dispara-na-quarentena-como-reconhecer-protoger-denunciar-24405355>>  
<<https://super.abril.com.br/saude/a-retirada-do-clitoris-e-comum-na-africa/>>

atenção.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALWRIGHT, D; BAYLEY, K. *Focus on the Language Classroom: Na Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press, 1991.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BOSI, A. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 50. ed. São Paulo: Cultrix, 2015 [1970].

CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.

DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 2, p. 181-96, 2005.

FABRÍCIO, B. F. Trajectories of socialization in school transcontexts: discourse journeys on gender and sexuality. *Working Paper on Urban Languages and Literacies*. King's College, n. 94, p.1-24, 2012.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996

GARDNER, H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

LOPES, Luiz. P. da M. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

FONDA, E. A. O ecletismo filosófico de Horácio, *Trans/Form/Ação*, n. 20, p. 57-69, 1997.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

MOURÃO-FERREIRA, D. Tradução in Vozes da Poesia Europeia I. *Revista Colóquio Letras*, n. 163, 2003.

RIBEIRO, M. L. M.; KALTNER, L. F. (Orgs). *Primeira Bucólica de Virgílio* (Tradução Bilíngue). Rio de Janeiro: Ados, 2020.

ROGERS, C. *Client Centered therapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1951.

SAPIR, E. *An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt Brace, 1921.

SKINNER, B. F. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

WINITZ, H. *The Comprehension approach to foreign language instruction*. Rowley, MA: Newbury House, 1981.

## LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO DE GRAMÁTICA

Roseli Santana Oliveira (UESB)

[roseoliver.sant@gmail.com](mailto:roseoliver.sant@gmail.com)

Juvanete Ferreira Alves Brito (UESB)

[juvanete.alves@uesb.edu.br](mailto:juvanete.alves@uesb.edu.br)

### RESUMO

O presente artigo aborda o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental no Brasil, refletindo sobre as dificuldades enfrentadas tanto pelos professores quanto pelos os alunos no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina. Para nortear essas discussões utilizamos como suporte teórico, principalmente, os parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Cheron (2004), Antunes (2006), Oliveira (2010), e Travaglia (2009). A pesquisa de cunho etnográfico foi realizada em uma turma de 8º Ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Maracás no Estado da Bahia. Observamos que abordagem dada ao ensino de língua materna pelos professores, principalmente, ao ensino de gramática que, geralmente, tende a privilegiar a gramática normativa e a ignorar que a língua pode mudar de acordo com a situação comunicativa. Esse modelo de ensino focado nas nomenclaturas gramáticas, que dita o que é certo e errado, baseados em frases soltas, sem nenhum contexto dificulta o aprendizado dos alunos, além de, não alcançar um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa, que é desenvolver a competência comunicativa do aluno para que ele interaja em diferentes contextos sociais.

### Palavras-chave:

Competência comunicativa. Linguística Aplicada. Ensino de Gramática.

### ABSTRACT

This article discusses the teaching of Portuguese language in elementary school in Brazil, reflecting on the difficulties faced by both teachers and students in the teaching and learning process of this discipline. To guide these discussions we used as theoretical support, mainly, The National Curricular Parameters (PCNs), Cheron (2004), Antunes (2006), Oliveira (2010), and Travaglia (2009). The ethnographic research was carried out in an 8<sup>th</sup> grade elementary school class of a municipal school in the city of Maracás in the State of Bahia. We observed that the approach given to the teaching of mother tongue by teachers, mainly, to the teaching of grammar, which generally tends to privilege normative grammar and to ignore that the language can change according to the communicative situation. This teaching model focused on grammar nomenclatures, which dictates what is right and wrong, based on loose sentences, without any context hinders the learning of students, besides not achieving one of the main objectives of Portuguese language teaching, which is to develop the communicative competence of the student so that he interacts in different social contexts.

### Keywords:

Applied Linguistic. Communicative competence. Grammar teaching.

## **1. Introdução**

O ensino de Gramática nas aulas de Língua Portuguesa tem sido um grande desafio para professores e alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras. São muitas discussões acerca do tema, e muitas críticas quanto à forma como a gramática vem sendo apresentada aos alunos na sala de aula. O ensino da gramática baseado em regras e normas que ditam o que é certo e errado não dá conta de toda complexidade da língua.

O presente artigo pretende abordar o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal da cidade de Maracás na Bahia, e busca responder as seguintes questões: “Quais os maiores problemas enfrentados no ensino de Língua Portuguesa na atualidade?”, “O que pode ser mudado para que essa prática didático-pedagógica se torne um processo que desenvolva a capacidade comunicativa do aluno, para que ele interaja adequadamente em diversas situações sociais?”.

As aulas de Língua Portuguesa têm como foco principal o ensino de gramática, que por sua vez dá ênfase às nomenclaturas gramaticais e ditam o que é certo e errado na língua e acaba confundindo a cabeça do aluno, além de não alcançar os objetivos do ensino de língua materna. Os objetivos do ensino de gramática de acordo com Travaglia (2009) são quatro: o primeiro é desenvolver a competência comunicativa do usuário da língua, isto é, a aptidão do falante de utilizar a língua em diferentes situações comunicativas; o segundo é levar o aluno ao domínio da norma culta ou padrão e ensinar a variedade escrita da língua, esse objetivo considera que o aluno quando chega à escola já domina a forma coloquial da língua falada; o terceiro é levar o aluno a conhecer o funcionamento da língua, bem como sua função social; o quarto propõe o ensino do raciocínio e do pensar científico.

Contudo, diante dos últimos resultados das pesquisas do desempenho de alunos das escolas públicas brasileira percebemos que ainda falta muito para que estes objetivos sejam alcançados, uma vez que, tanto os estudantes do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, mostraram os baixos índices de aprendizagem. Essas pesquisas mostraram que dentre as maiores dificuldades dos alunos estão as dificuldades de leitura, escrita e interpretação.

Segundo Cheron (2004), escola e sociedade criaram um círculo vicioso e quase indissolúvel, no qual todo o ensino de língua gira em tor-

no da gramática tradicional. Os resultados de avaliações como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudante), o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o ENEM e o vestibular têm demonstrado a necessidade de mudança, uma vez que, tanto o processo de ensino/aprendizagem quanto os seus resultados estão comprometidos.

## **2. O ensino de Língua Portuguesa**

O ensino de Língua Portuguesa sempre priorizou o ensino da Gramática Normativa. A escola valoriza a norma padrão e se acostuma a corrigir a fala do aluno, e isso faz com muitas pessoas, ainda hoje, digam que o português é muito difícil e que não sabem falar português direito.

Para Cheron (2004), a visão de que dominar as regras da Gramática Tradicional é sinônimo de ensino/aprendizagem, e que para aprender a ler e escrever é necessário saber regras de gramática é pautada na variante padrão da língua, que é valorizada pela elite da sociedade. No entanto, essa linguagem padrão não faz parte da vida cotidiana da grande maioria dos estudantes de escola pública brasileira. O trabalho com a linguagem baseado na descrição de regras, frases isoladas e análise sintática de orações descontextualizada não é o suficiente para o aluno conhecer todas as nuances e possibilidades da língua.

O ensino de Gramática tem estado no centro de muitas discussões, questionam-se os métodos e as abordagens utilizadas, pois se acredita que não só a gramática tradicional deva ser ensinada na escola. Para que o estudante tenha consciência que há mais coisas na língua portuguesa do Brasil além das regras do manual da gramática normativa é necessário que ele conheça, também outros conceitos de gramática.

Segundo Travaglia (2009), há três conceitos de gramática: o primeiro é o conceito de gramática normativa, que é aquela que dita as regras de bom uso da língua. Nessa concepção, considera-se apenas a variedade padrão da língua, e as demais variedades são consideradas erros, desvios, deformações, logo o falante deve seguir a norma culta para não causar a degeneração da língua. Essa norma é baseada nos padrões utilizados por renomados escritores, sendo assim, não leva em consideração a língua falada. Muitas vezes a norma padrão baseia-se parâmetros quase sempre equivocados como purismo, vernaculidade, classe social de prestígio e autoridades (gramáticos e bons escritores).

A segunda concepção é da gramática descritiva; esta descreve o funcionamento da língua, sua forma e sua função. Nessa concepção, “gramatical será então tudo que atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade linguística”. (TRAVAGLIA, 2009, p. 27). Dessa forma, saber gramática não significa entender as regras da gramática tradicional, mas ser capaz de diferenciar nas expressões da língua, as categorias, relações e funções que fazem parte da sua construção.

E, por fim, a terceira concepção é a da gramática internalizada, que diz respeito às variedades que são usadas por uma comunidade em determinadas situações de comunicação em que o falante está inserido. Essa gramática corresponde ao saber linguístico que o falante desenvolve em seu convívio social, dessa forma para saber essa gramática não é preciso necessariamente frequentar a escola, mas amadurecer a competência linguística do falante, uma vez que é ela que possibilita ao usuário formular inúmeras frases. Para essa concepção não existe erro gramatical, há apenas inadequação da variedade linguística.

Logo, a partir desses conceitos enfatizam-se três tipos de gramática. A gramática normativa, que está voltada para o estudo da língua padrão, em geral prioriza a língua escrita e dá pouca importância a variedade oral, mesmo a considerada culta, que é vista da mesma forma que escrita. Essa gramática é a que costuma ser ensinada nas escolas. A gramática descritiva é a que descreve e registra determinados fatos da língua em um dado momento. Esta não trabalha apenas com a variedade padrão da língua, mas com qualquer variedade, principalmente com variedade oral. A gramática internalizada ou competência internalizada do falante, que são as regras que o falante domina e que permite que ele seja capaz de usar a língua. Quando o ensino de gramática assume um caráter normativo, torna-se um sistema fechado, em que não são permitidas mudanças; o ensino passa a ser fragmentado e não há relação com as aulas de leitura e produção textual. Utiliza-se uma metodologia que visa apenas transmitir os conteúdos aos alunos, nas atividades propostas, por sua vez, a linguagem aparece como mero objeto de estudo, e não como prática social que proporcionará a análise e compreensão.

De acordo com Oliveira (2010), a palavra gramática é polissêmica, devido a isso é necessário bastante cuidado com o significado que atribuímos a ela. A depender do contexto em que for usada pode se referir ao livro, com regras prescritivas e informações sobre o uso da língua sem julgamento de valor. Pode ser usada, também para se referir à sintaxe,

neste caso é associada a escrever bem, o que implica que para escrever bem basta apenas conhecer as regras gramaticais. E, por fim, a palavra gramática é usada para se referir ao conteúdo de Língua Portuguesa, neste caso é o equivalente a nomenclatura gramatical.

Não há problema em definir gramática como um manual, um livro consagrado, contudo, considerar gramática apenas como um conjunto de regras sintáticas não contribui para uma prática pedagógica bem sucedida. A sintaxe está relacionada ao aspecto estrutural da gramática, a qual está relacionada também a semântica e a pragmática, logo pensar a gramática apenas como sinônimo de sintaxe é o mesmo que delimitar o seu ensino a dimensão estrutural. Quando a gramática é vista apenas como nomenclatura gramatical, também é prejudicial ao ensino, pois entende-se que ensinar gramática é o mesmo que ensinar nomenclatura gramatical.

Quando a gramática é pensada como um conjunto de regras sintáticas e morfológicas, as quais os usuários da língua têm a sua disposição para interagir e se comunicar, traz a tona o caráter tridimensional da gramática e torna o seu ensino pedagogicamente mais produtivo.

Segundo Oliveira (2010), a gramática possui três dimensões: a estrutural, a semântica e a pragmática. Estas dimensões estão conectadas e é importante que o professor as considere no planejamento de suas aulas. Sendo que

[...] a DIMENSÃO FORMAL, que diz respeito à maneira como se forma o ponto gramatical, aos elementos que compõem sua estrutura e à função sintática que exerce; a DIMENSÃO SEMÂNTICA, relacionado à ideia que o ponto gramatical expressa; e a DIMENSÃO PRAGMÁTICA, que diz respeito à adequação do ponto gramatical às situações e aos gêneros textuais em que ele é usado, que diz respeito àquilo para que o ponto gramatical é usado. (OLIVEIRA, 2010, p. 238)

A fala e a escrita possuem gramáticas diferentes; é normal que o aluno estranhe a gramática ensinada na escola, afinal a gramática normativa é a gramática formal da escrita, que tem diferenças significativas da gramática falada, que é a que o aluno conhece e utiliza no seu cotidiano.

Outro aspecto importante no ensino de gramática é o uso ou não das nomenclaturas gramaticais, há quem defenda o ensino de gramática sem nomenclaturas, pois acreditam que o uso de nomenclaturas reforça a metalinguagem nas aulas. O objetivo das aulas de português não é conhecer e decorar as nomenclaturas gramaticais, mas se necessário, o professor poderá usá-la para ajudar os seus alunos a desenvolverem suas competências comunicativas.

O trabalho com o texto é fundamental no ensino de gramática, pois estes estão presentes no nosso dia a dia nas mais variadas situações. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para que o ensino e aprendizagem de língua aconteçam de forma efetiva, é necessário o uso dos textos, uma vez que este proporciona a reflexão e contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades, tais como, reconhecer, produzir, compreender e avaliar o seu próprio texto e também o texto de outras pessoas.

Muito mais do que um conjunto de orações ou frases, os textos estão impregnados de visões de mundo proporcionadas pela cultura e resultam, necessariamente, das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é uma língua. (PCN, 2002, p. 58)

Segundo o PCNLP (2002), há uma relação entre o domínio da língua com a participação social plena, uma vez que, a língua possibilita a comunicação e o acesso à informação, é por meio dela que o homem expõe e defende suas opiniões e gera conhecimento. Sendo assim, é papel da escola assegurar que seus alunos tenham acesso aos saberes linguísticos que eles precisam para exercer os seus direitos a cidadania.

A língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (PCNLP, 2002, p. 22)

A escola deve possibilitar ao aluno vivências em fique claro o caráter natural e espontâneo da linguagem, para que ele entenda que língua que é ensinada na sala de aula não é diferente daquela que ele usa socialmente em seu dia a dia.

Os PCNLP (2002) consideram que o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa é o resultado da combinação três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. Sendo que

O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno. (PCNLP, 2002, p. 25)

A escola é uma instituição de acesso ao conhecimento, por isso precisa atender as demandas da sociedade, que hoje em dia exige níveis de leitura e escrita superiores aos que atendiam as demandas sociais do passado. Para tanto, uma revisão nas práticas de ensino se faz necessária, a fim de que o professor procure adotar práticas que possibilitem ao aluno a ampliação da competência linguística a partir da diversidade textual que circula na sociedade. Nessa perspectiva, a Linguística Aplicada tem muito a contribuir para o ensino de língua, tornando as aulas de português mais dinâmicas e eficazes.

### **2.1. Gêneros textuais e o ensino de Língua Portuguesa**

Os gêneros textuais estão presentes nas relações cotidianas das pessoas, eles estão presentes em vários lugares em diversos formatos e finalidade. Os gêneros textuais devem ser concebidos como prática de linguagem, usada diariamente, pelos sujeitos em diferentes situações de comunicação. Segundo Antunes (2010), na busca para compreender o que é texto, desenvolveu-se o conceito de textualidade, “a qual pode ser entendida como a característica estrutural das atividades sociocomunicativa (e, portanto, também linguística) executada entre os parceiros da comunicação” (ANTUNES, 2010, p. 29). Dessa forma, toda interação verbal acontece por meio da textualidade, ou mais precisamente um gênero textual. Para cada situação específica de comunicação, o locutor organiza sua fala em forma de texto com uma finalidade específica. Tudo que falamos e escrevemos, embora, não estejam dentro dos padrões considerados cultos, são sempre textos. Sendo assim, trazer a textualidade para sala de aula e torná-la objeto de ensino é aceitá-la como o princípio que manifesta e regula as atividades da linguagem.

Antunes (2003) afirma que “de fato não existe texto sem gramática. Praticar o uso de textos, como estudar o texto, é, inevitavelmente, praticar e estudar a gramática”. (p. 124). A gramática, em uma perspectiva da linguagem como uma função social, está presente nas mais variadas situações de comunicação verbal, quando falamos, escrevemos ou lemos um texto estamos usando a gramática. Assim sendo, o ensino de gramática não deve ser descontextualizado, petrificado, inflexível, fragmentado, predominantemente prescritivo e voltado para nomenclatura, ao contrário, deve dar oportunidade aos alunos de criar, analisar, discutir e levantar hipóteses a partir da leitura dos mais variados gêneros.

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdiscipli-

nar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155-6)

Dessa forma, toda manifestação verbal acontece por meio de textos e, estes são realizados em algum gênero textual. Ao dominarmos um gênero textual, não estamos dominando uma forma linguística, mas sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em determinadas situações sociais.

### **3. Metodologia**

A pesquisa é de cunho etnográfico e foi realizada em uma turma de 8º Ano do Ensino Fundamental, turno vespertino, em uma escola municipal da cidade de Maracás, no Estado da Bahia. A escola é considerada de grande porte, fica localizada no centro da cidade e atende alunos do 6º ao 9º do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, e no noturno atende aluno da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Para a coleta de dados dessa pesquisa foram observadas dez aulas de Língua Portuguesa no período de 23 de outubro a 04 de novembro de 2019. Serão analisadas as atividades realizadas pela professora nesse período.

### **4. Análise e discussão**

No dia 23/10, foram duas aulas, a professora estava revisando o conteúdo vozes verbais. Ela escreveu no quadro os tipos de vozes verbais e explicou que na voz ativa o sujeito pratica a ação, na voz passiva o sujeito sofre a ação e na voz reflexiva o sujeito sofre e recebe a ação. Em seguida, ela escreveu um exercício no quadro e os alunos copiaram no caderno e responderam, então ela corrigiu na sequência.

Na aula seguinte, ela continuou escrevendo o exercício no quadro e repetiu o processo da aula anterior. O exercício estava voltado para análise de frases isoladas, as questões pediam para destacar os verbos e indicar as vozes verbais, passa as orações da voz ativa para voz passiva, e vice-versa, passar frases da voz passiva pronominal para voz passiva analítica.

Na aula do dia 24/10, a professora aplicou uma Atividade Avaliativa individual, na qual os alunos dispostos em fila tiveram cinquenta minutos para responder. Avaliação tinha quatorze questões e mesclava questões baseadas em texto jornalístico, tirinhas e poema e questões soltas sem nenhum contexto. O foco principal da avaliação, assim como o exercício, era identificar as vozes do verbo, classificá-las e fazer a mudança de uma voz para outra.

Ao observar as aulas da professora sobre vozes verbais, e analisá-las do ponto de vista tridimensional da gramática, percebe-se que ela adotou uma abordagem exclusivamente tradicional, que é a dimensão, geralmente, trazida pelos livros didáticos e seguida pela maioria dos professores de Língua Portuguesa.

Segundo Oliveira (2010), na escola os professores ensinam aos alunos a transformar voz ativa na voz passiva e a decorarem o sujeito paciente e o agente da passiva, mas há um problema, uma vez que a voz passiva é mais que uma simples transformação na voz ativa. Ainda que as estruturas, em muitos casos, sejam semanticamente semelhantes, em sua origem, são independentes. Logo, “essas transformações são invenções teóricas; na realidade elas não são feitas por nenhum falante ou escritor, mas, sim, por muitos gramáticos e professores” (OLIVEIRA 2010, p. 245).

É possível definir a voz passiva como uma estrutura da gramática, cuja função é transformar um sintagma nominal, que é o paciente, em tópico, e assim extrair o agente de foco, dessa forma, torna possível uma das principais características das sentenças passivas, que é a falta de agente. As sentenças passivas, em sua grande maioria não possuem agente, porque o paciente é o foco da sentença passiva. O foco nas aulas de português é a dimensão formal da voz passiva, e é comum o professor fazer os alunos treinarem a alteração das sentenças da voz ativa para a voz passiva e explica para ele que quando o agente é desconhecido na sentença ativa, o agente deve ser omitido. No entanto, as sentenças passivas, na maioria dos casos, não possuem agente, portanto deve ensinar aos alunos a incluir o agente, uma vez que sua presença é incomum e não o omitir. Para Oliveira (2010)

Se a ausência do agente é a situação mais comum nas sentenças passivas, isso significa que a inclusão do agente o coloca em foco também. Há duas razões para sua inclusão. A primeira é a importância do agente: se ele for muito importante, deve aparecer na sentença. A segunda razão é a surpresa que ele causa ao leitor ou ao ouvinte por ser um agente inesperado. (OLIVEIRA, p. 246)

Entretanto, o maior desafio para os estudantes não é a dimensão formal, mas a dimensão pragmática da voz passiva. Segundo Oliveira (2010), alunos e professores confundem o significado de voz passiva com a sua função. A dificuldade de compreender o uso da voz passiva é porque os brasileiros não costumam usar essa construção na oralidade.

No dia 30/10, eram aulas duplas, então a professora dividiu em dois momentos. No primeiro momento, ela solicitou que os alunos formassem trios, e em seguida distribuiu cópias do livro “A rebelião dos sinais de pontuação”, de William Tucci para que eles lessem. No segundo momento, ela escreveu algumas perguntas no quadro e os alunos responderam com base na leitura realizada.

No dia 31/10, a professora deu continuidade o trabalho com o livro, dessa vez ela pediu que os alunos, ainda em grupo, fizessem a ficha técnica do livro. A leitura do livro todo foi feita em apenas uma aula de forma silenciosa pelos alunos, e não houve nenhuma discussão ou comentário a respeito do texto antes ou depois da leitura, a professora apenas pediu que os alunos lessem o texto, e na aula seguinte lhes informou que iria escrever algumas perguntas no quadro para que eles copiassem, respondesse e entregasse a ela depois.

O livro “A rebelião da pontuação” é um livro infantil, que conta de maneira divertida a importância dos sinais de pontuação para entender o que está escrito. No entanto, as questões propostas pela professora propunha aos alunos a encontrar as definições dos sinais de pontuação no livro, e não a perceber a importância deles para a construção e o sentido do texto, propunha identificar o problema ocasionado, na história, pela rebelião da pontuação, mas não a refletir sobre o que a falta de pontuação pode causar no texto.

A leitura, de acordo Antunes (2003), faz parte da comunicação verbal escrita, na qual a participação do leitor na interpretação, e, na construção do sentido das intenções do autor, é fundamental. Ler é muito mais do que simplesmente decodificar sinais gráfico. O leitor é um dos sujeitos da interação, ele participa ativamente, procurando interpretar e compreender o assunto.

Nessa busca interpretativa, os elementos gráficos (as palavras, os sinais, as notações) funcionam como verdadeiras “instruções” do autor, que não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra significações, elabore hipóteses, tire suas conclusões. (ANTUNES, 2003, p. 67)

Claro que somente essas instruções não são o suficiente para

compreender o texto; muito do que é compreendido no texto, é parte do conhecimento prévio do leitor. A atividade de leitura proporciona ao aluno a oportunidade de adquirir novas e diferentes informações acerca do mundo em geral; além disso, ela ainda dá ao estudante a oportunidade de agregar novas ideias, conceitos e dados.

A proposta da aula trazida pela professora é interessante; a história é curta, proporciona uma leitura divertida e um jeito fácil de reconhecer os sinais de pontuação, contudo, não houve um momento de discutir o texto, a sua ideia central e sua finalidade. A atividade de interpretação se limitou a recuperar elementos que estavam explícitos no texto, e deixou de lado elementos importantes para compreensão global do texto. A leitura serviu apenas de pretexto, uma oportunidade para uma atividade avaliativa.

No dia 04/11, foram duas aulas; a professora distribuiu uma atividade impressa sobre pontuação, e pediu que os alunos respondessem em dupla. Na atividade, havia duas questões que traziam algumas piadas e pedia que os alunos as reescrevessem e pontuassem. Não houve leitura em voz alta dos textos, os alunos fizeram a leitura silenciosa e responderam as questões em uma folha de caderno e entregaram a professora. A piada é um gênero oral que tem como uma de suas principais características provocar o riso. Trata-se de um texto narrativo curto e que, normalmente, é contada em ambientes informais.

Travaglia (2013) define os gêneros orais como aqueles que foram produzidos para serem realizados oralmente pela voz humana, podendo ter ou não uma versão escrita. Segundo ele, esses gêneros são construídos com a língua falada, por isso, podem ter características específicas de um gênero ou da língua falada comum a todos os gêneros orais. Por ser, um gênero oral, a piada possui diversos aspectos linguísticos, que podem ser explorados de diferentes formas na sala de aula. Contudo, na aula em questão, os aspectos linguísticos das piadas foram ignorados, e o texto foi utilizado apenas com pretexto em um exercício de pontuação.

No dia 06/11, era aula dupla, na primeira aula a professora exibiu o curta-metragem “Menino de carvão” e, depois que o filme terminou, ela perguntou aos alunos quais os temas tratados, os alunos foram falando enquanto ela escrevia no quadro. Os aspectos trabalhados no filme que eles encontraram foram: pobreza, trabalho infantil, violência doméstica e falta de acesso a educação. Na segunda aula, a professora solicitou que os alunos escrevessem um resumo sobre o filme. Antes dos alunos

começarem a escrever ela explicou que o resumo deveria ter introdução, desenvolvimento e conclusão, e em seguida escreveu no quadro algumas sugestões de como os alunos poderiam iniciar cada parágrafo.

O curta-metragem “Menino de carvão” tem duração de 32 minutos e foi dirigido por Fran Paulo. O filme foi gravado no Município de Senador Pompeu, no Estado do Ceará, e conta a história de um menino de 6 anos que vive com seus pais em uma comunidade isolada. O garoto não frequenta a escola e divide seu tempo entre ajudar o pai na produção de carvão e ajudar a mãe nos serviços domésticos. O filme trata de assuntos bastante sérios e muito comuns no Brasil, e alguns deles fazem parte do cotidiano de inúmeras crianças brasileira.

O principal objetivo da aula foi a produção de um resumo, contudo, o filme poderia ser mais explorado em um debate ou uma roda de conversa, em que os alunos exporiam, oralmente, suas opiniões e pontos de vista a respeito do filme e dos assuntos tratado por ele. Claro que a produção escrita é importante e deve ser cobrada, mas para escrever é necessário entendimento sobre o assunto, sendo assim, discutir filme com os alunos, além de abrir espaço para a oralidade na sala de aula, iria ajudá-los a compreender melhor o filme e conseqüentemente a produzir um texto melhor.

Para Antunes (2003), a escrita é uma atividade interativa de expressão, na qual, manifesta-se verbalmente ideias, informações, intenções, crenças e sentimentos que se quer compartilhar com alguém e assim interagir com ele. Para escrever é necessário mais que conhecimentos linguísticos (lexical ou gramatical), é preciso *ter o que dizer*, nada é capaz de suprir a deficiência do “não ter o que dizer”. As palavras têm o papel de mediar a interação entre quem fala e quem ouve, quem escreve e quem lê, elas apenas tornam possível expressar o que se sabe, o que se pensa e que se sente. Se não há ideias e informação, não haverá palavras. Por isso a importância de se encher a cabeça de ideias e aumentar o repertório de informação.

O ensino de língua portuguesa ainda prioriza o ensino da Gramática Normativa e continua separando as aulas de Português em ensino de gramática, leitura e interpretação e produção textual, como se fossem disciplinas independentes. Os textos utilizados na sala de aula, quase sempre servem de pretexto para algum exercício de classificação de palavras, análises sintáticas, períodos simples e compostos, concordância e regência, acentuação e pontuação, entre outros.

Faltam atividades que promovam reflexão sobre a língua; na maioria das vezes, as aulas estão voltadas para o aprendizado e uso da metalinguagem. No entanto, saber regras gramaticais não significa dominar a língua. Para Travaglia (2013, p. 107) “aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipótese sobre a constituição e funcionamento da língua”.

Para Travaglia (2013), não é possível usar e aprender a língua, sem refletir sobre ela, uma vez que, em qualquer situação de interação há reflexão, por isso, é necessário criar correspondência entre o que é dito pelo locutor e pelo interlocutor para que haja comunicação. Sendo assim, o autor propõe que o ensino de língua materna deve ter, como um dos seus principais objetivos, desenvolver as competências comunicativas dos alunos. Para tanto, o seu ensino deve ser produtivo e proporcionar ao estudante a aquisição de novas habilidades linguísticas. A linguagem precisa ser concebida como uma forma de interação, e o texto como uma reunião de traços e orientações, que atuam como instrução para indicar os efeitos de sentido em uma interação comunicativa, logo para dominar a linguagem é necessária alguma forma de reflexão.

O ensino de gramática deve estar voltado para a gramática de uso e para a gramática reflexiva, podendo contar com a contribuição das gramáticas teórica e normativa, contudo, deve-se preservar a questão da interação em situações de comunicação específica. Além disso, é necessário ter em vista que o que torna uma sequência linguística um texto é justamente a viabilidade de instituir um efeito de sentido para todo o texto.

As atividades voltadas para o ensino prescritivo cumpre o objetivo de fomentar o conhecimento acerca da instituição que é a língua. Sendo assim, em relação ao desenvolvimento da competência comunicativa, a descrição irá atuar como um instrumento para facilitar o desenvolvimento da competência comunicativa, da aptidão para utilizar a língua efetivamente; servindo assim, ao objetivo de assegurar a conversa na sala de aula sobre os aspectos da língua, que se tornam mais fáceis de comentar e discutir se tiver a metalinguagem.

O ensino prescritivo, usando a Gramática Normativa, pode ser realizado na sala de aula, contanto que, em sua abordagem, se mostre que alguns usos da língua não possuem uma única forma e que alguns fatores como o prestígio social, econômico e cultural podem influenciar o uso da

língua em diferentes contextos sociais.

Travaglia (2013) propõe abordar a gramática em um ponto de vista formal mais abrangente, no âmbito do funcionamento texto-discursivo dos elementos da língua, posto que, o funcionamento da língua acontece por meio de textos, que atuam em contextos de comunicação específica, e não por meio de palavras soltas e completamente fora de um contexto comunicativo. Por meio da perspectiva textual é possível compreender o funcionamento da gramática, demonstrando que a gramática é a mesma língua usada no dia a dia do aluno.

Isso muda também o conceito de gramática que será usado em língua materna, pois passa-se a ver como integrando a gramática tudo que é utilizado e/ou interfere na construção e uso dos textos em situações de interação comunicativa e não só o conhecimento de alguns tipos de unidades e regras restritas aos níveis morfológicos (classe de palavras, flexão verbal e nominal e as categorias que elas expressam: gênero, número, pessoa, tempo, modo, voz e aspecto) e sintático (termos da oração, tipos de orações e períodos, regras de concordância e regência etc.). (TRAVAGLIA, 2013, p. 109)

Sendo assim, o ensino de gramática, segundo autor, deve focar na gramática de uso, na gramática reflexiva, na gramática teórica e na gramática normativa. É possível trabalhar com essas quatro formas de focalizar a gramática de maneira integrada, podendo ser usadas em um mesmo conteúdo para a mesma turma e em graus e séries diferentes. Alguns fatores como as condições dos alunos, os objetivos da aula, o tempo disponível, e o que mais o professor considerar relevante, irá determinar como as atividades serão desenvolvidas.

## **5. Considerações finais**

Observando uma aula de Língua Portuguesa, fica evidente a enorme distância entre teoria e prática. Tem havido diversas teorias e discussões acerca do ensino dessa disciplina, no entanto elas parecem estar restrita aos muros das universidades; elas ainda não alcançam a escola pública de Ensino Básico. Embora os professores possuam formação na área, apenas a graduação no curso de Letras não é o suficiente, é necessário mais leituras, mais estudo, mas nem sempre o professor tem tempo, acesso ou condições financeiras para dar continuidade aos estudos, ou ele simplesmente não se interessa, por que já está cansado dos muitos anos na sala de aula, por que está sobrecarregado com a carga horária, ou por que não é cobrado dele uma forma diferente de ensinar.

O fato é que os professores de Língua Portuguesa têm repetido as mesmas metodologias que vêm sendo utilizadas há anos na sala de aula, mesmo que elas não estejam surtindo efeito. Talvez por falta de conhecimento, por dificuldade de adaptar ao novo ou por não saber como fazer. E assim as aulas de Língua Portuguesa seguem divididas em ensino de gramática, leitura e produção de texto, como se fossem completamente independentes. A gramática ensinada na sala de aula ainda é a Gramática Tradicional, que geralmente, é trabalhada a partir de frases isoladas, fora de contexto, ou com textos escritos na modalidade culta. Segundo Travaglia (2009), as atividades de gramática, de redação e leitura são aspectos de abordagem de um mesmo fenômeno e para alcançar o objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aluno deve funcionar de forma integrada na sala de aula.

Para Antunes (2003), um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa, é desenvolver e ampliar as competências comunicativas dos alunos para falar, ouvir, ler e escrever textos adequados e que tenham alguma relevância social. Para que esse objetivo seja alcançado é necessária mudança, o professor precisa repensar o ensino de língua materna e entender porque e qual o objetivo de ensinar língua portuguesa para brasileiro, é necessário refletir sobre os conceitos de gramática e como ela deve ser ensinada na sala de aula. No entanto, mudar não é responsabilidade apenas do professor, o sistema educacional e a escola, também precisam ser repensados. Além disso, é necessário um olhar mais cuidadoso na formação de professores de Língua Portuguesa. O poder público, também, deve assumir o seu papel nesse processo de mudança, promovendo cursos e oficinas de aperfeiçoamento profissional, possibilitando aos professores acesso a livros e artigos publicados em revistas acadêmicas especializadas, incentivando a participação dos professores da educação básica em congressos e encontros relativos à sua área de atuação.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos: Fundamentos e Práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – *Linguagens, Có-*

*digos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e norma. In: VIEIRA, S.R.; BRANDÃO, S.F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. Rio de Janeiro: Contexto, 2007.

CHERON, Myszynski Márcia. *Linguística Aplicada e o ensino de Gramática em língua materna: o processo de diagnóstico em uma quarta série*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

KLEIMAN, Angela B.; SEPULVEDA, Cida. *Oficina de Gramática: Metalinguagem para principiantes*. Campinas-SP: Pontes, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Luciano Amaral, 1964. *Coisas que todo professor de Português precisa saber*. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Revistas Travessias*, v. 2, n. 3, Paraná, 2008.

SANTANA, M. O. de S. Linguística Aplicada crítica e ensino de línguas com *blog*: diálogos possíveis. *Diálogo das Letras, Pau dos Ferros*, v. 04, n. 02, p. 53-63, jul./dez. 2015.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da. Linguística Aplicada, ensino de línguas e prática reflexiva: contribuições para a formação do professor-pesquisador. *Revista Caletoscópio*, Número Especial 1, 2019.

SOUSA, Wélia Leão de. A linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa: o ensino-aprendizagem da Língua Materna no espaço da sala de aula. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 3, n. 1, Número Especial, p. 599- 610, Abr. 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Linguística Aplicada ao ensino de língua materna: uma entrevista com Luiz Carlos Travaglia. *ReVEL*. v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br).

\_\_\_\_\_. Tipologia textual e ensino de língua. *Domínios de Linguagem*, v. 12, n. 3, p. 1336-400, 21 set. 2018.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, Wilson J. (Org). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.

**O PRETOGUÊS E A ANCESTRALIDADE AFRICANA  
NO BRASIL: UMA ANÁLISE DE CANTO II,  
DA OBRA “O CANTO DOS ESCRAVOS”**

*Andressa Queiroz da Silva* (UFAC)  
[andressa.queiroz.silva@hotmail.com](mailto:andressa.queiroz.silva@hotmail.com)  
*Selmo Azevedo Apontes* (UFAC)  
[selmoapontes@gmail.com](mailto:selmoapontes@gmail.com)

**RESUMO**

Este texto objetiva reunir dados intra e extralinguísticos para mostrar os *rastros/resíduos* ou ainda o elo entre as culturas negra brasileira e africana trazida para o país através da diáspora. Utilizaremos a música Canto II da obra “O canto dos escravos” (1982), interpretada por Clementina de Jesus. O aporte teórico-metodológico para leitura dos fatores extralinguísticos, são: a) aspectos demográficos, b) mobilidade populacional no Brasil, c) escolarização e d) as reconfigurações socioculturais no Brasil (século XIX). A base teórica para a reflexão será de: Lelia Gonzales (1988), Peter (2015), Silva (2015), Hall (2016), Mattos (2012), Bonvini (2008), Romão (2005), Lopes (2003), Eltermann (2015), Sampaio (2008), Azevedo (2016), entre outros. Como resultado, verificou-se que os cantos dos escravos – vissungos – podem ser vistos como uma forma de se conectar com o passado, uma forma de perpetuação de tradição e de transmissão de memórias, *rastros/resíduos* de um elemento identitário que foi ressignificado por escravizados e seus descendentes em território brasileiro. Dessa forma, é um registro também linguístico do *pretoguês* como uma das marcas da identidade brasileira que se tentou apagar através da lusitanização da fala do Brasil.

**Palavras-chave:**

Pretoguês. Vissungos. Canto dos escravos.

**ABSTRACT**

We aim to gather intra and extralinguistic data which prove the traces/trails or even the link between black Brazilian and African cultures brought to the country through the diaspora. We will use the song Canto II from the work “O canto dos escravos” (1982), performed by Clementina de Jesus. The theoretical-methodological contribution of extralinguistic factors are: a) demographic aspects, b) population mobility in Brazil, c) schooling and d) sociocultural reconfigurations in Brazil (19<sup>th</sup> century). The theorists we will be using for analysis are: Lelia Gonzales (1988), Peter (2015), Silva (2015), Hall (2016), Mattos (2012), Bonvini (2008), Romão (2005), Lopes (2003), Eltermann (2015), Sampaio (2008), Azevedo (2016), among others. As a result, it was found that vissungos can be a way of connecting with the past, a way of perpetuating tradition and transmitting memories, traces and trails of an identity element that has been re-signified by enslaved people and their descendants in Brazilian territory.

**Keywords:**

Pretoguês. Vissungos. Canto dos escravos.

## 1. Introdução

Tendo em vista que o Brasil é um país multilíngue, e que já houve momentos de uma maior influência também de línguas africanas na modalidade do português falado na costa do Brasil, principalmente na Bahia, devido ao grande número populacional, um trabalho permanente de busca e recuperação dessas influências é importante para se conhecer as matrizes formadoras da “identidade” através da linguagem, de elementos linguísticos que ainda sobrevivem como rastros/resíduos de uma identidade rizoma, formadora como uma raiz de múltiplos tentáculos.

No presente trabalho, o termo *pretuguês* é utilizado para falar sobre a língua portuguesa falada ou reproduzida pela população negra descendente de escravizados africanos no Brasil. O termo cunhado pela antropóloga Lélia Gonzalez (1988) visa falar sobre as manifestações culturais negras no Brasil e em outros países que receberam indivíduos da diáspora africana, sendo apenas uma dessas expressões os falares. A autora observa um grau de similaridade ou *africanização* nas mudanças ocorridas nas línguas dos países que receberam esses grupos diaspóricos em consequência do contato destes grupos negros que falavam diferentes línguas, mas que tinham a necessidade de se comunicar no idioma do seu colonizador.

Uma das marcas de colonização em um país é a implantação de uma Língua. Nas palavras de Jean Calvet (2002, p. 130), *o modo como se constitui uma comunidade linguística tem importantes influências sobre os comportamentos*. Foi assim que Portugal prosseguiu nos seus planos de conquista dos territórios na América. Entretanto, durante esse processo de apagamento de expressões culturais africanas e indígenas<sup>66</sup> presentes e recriadas no país, ocorre resistência desses grupos “minorizados”, o que converge na construção de manifestações culturais africanas ou afro-brasileiras que, como afirma a própria Lélia González, é *encoberto pelo véu ideológico do branqueamento* (1988).

Devemos lembrar que os negros trazidos de maneira forçada durante o tráfico negreiro não trouxeram somente sua mão-de-obra. O Atlântico também trouxe muita diversidade para as terras ameríndias, bem como grandes mudanças para a sociedade daquela época, sendo a linguística uma delas (Cf. PETTER, 2015).

---

<sup>66</sup> A partir daqui não mais nos referimos aos indígenas, já que estes não são o foco do presente artigo. Entretanto esse grupo também não ficou livre das políticas colonizadoras.

Dessa maneira, pensamos que essas manifestações culturais trazidas do continente africano pela diáspora são *rastros/resíduos* daquele continente. Assim, a influência das línguas africanas na língua portuguesa falada no Brasil é o que Gonzalez denomina como *pretoguês*:

Ou seja, aquilo que chamo de “pretoguês” e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil (nunca esquecendo que o colonizador chamava os escravos africanos os escravos africanos de “pretos” e de “crioulos”, os nascidos no Brasil), é facilmente constatável sobretudo no espanhol na região caribenha. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes (como o l ou o r, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (e isto sem falar nos dialetos “crioulos” do Caribe) (GONZALES, 1988, p. 70)

Compreendendo essa tradição etnocêntrica, e a necessidade de valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, buscamos realizar uma reflexão sobre como a música Canto II da obra “O canto dos escravos” (1982), faixa interpretada por Clementina de Jesus, filha de escravizados que reproduziu cantos que aprendeu com sua mãe. Tendo em vista a afirmação de Hall (2016), de que não existem significados culturais fixos e imutáveis, pois são (re)produzidos ou (re)criados a partir de contextos sociais específicos, objetivamos, sob a ótica da Sociolinguística, reunir dados intra e extralinguísticos que comprovem esses *rastros/resíduos* ou ainda o elo entre a cultura negra brasileira e cultura africana trazida para o país através da diáspora.

## **2. Canto II, em Clementina de Jesus**

Os cantos presentes na obra Cantos dos Escravos foram recolhidos por Aires de Mara Machado Filho, filólogo, professor e linguista brasileiro em sua pesquisa etnográfica com os moradores/cantores de Minas Gerais, no município de Diamantina, na cidade de São João da Chapada<sup>67</sup>.

Machado Filho conseguiu reunir 65 cantos em sua pesquisa. Na produção do disco “O canto dos escravos”, foram selecionados 14 cantos, mas apenas 11 deles são acompanhadas de tradução. O álbum foi

---

<sup>67</sup> Para uma exemplificação de possibilidades de leitura dos cantos de comunidade de antigos quilombos, verificar sobre alguns cantos da Congada de Vila Bela da Santíssima Trindade – MT, ver Apontes, 2014.

projeto de Aluísio Falcão com direção musical de Marcus Vinícius e percussão de Papete, e reuniu, em estúdio para a gravação do disco, no ano de 1982, na gravadora Eldorado, três grandes nomes: Tia Doca da Portela, conhecida como a pastora da Velha Guarda; Geraldo Filme, sambista paulista; e Clementina de Jesus, a Rainha Ginga ou Rainha Quelé.

O Canto II do álbum, selecionado para o presente trabalho, é interpretado apenas por Clementina de Jesus. Esses cantos originários são chamados de vissungos. Ela nasceu no Rio de Janeiro em 1901, na cidade de Valença – local conhecido por ser tradicional a prática de jongueiros, passou a infância escutando a mãe parteira cantar na beira do rio lavando roupa e foi assim que, a partir dessas memórias, produziu seus álbuns. Ela mudou-se aos 7 anos para a cidade do Rio de Janeiro, começando a participar nos grupos de samba, mas somente iniciou como cantora profissional começou aos 63 anos (COELHO, 2001).

Segue a letra do Canto II, interpretado por Clementina de Jesus:

Muriquinhopiquinino,  
ô parente  
muriquinhopiquinino  
de quissamba na cacunda.  
Purugunta onde vai,  
ô parente.  
Purugunta onde vai,  
pro quilombo do Dumbá.  
Ei chora-chora mgongo ê devera  
chora, gongo, chora.  
Ei chora-chora mgongo ê cambada  
chora, gongo chora.

(Fonte: Tinker, 2000)

O Canto II revela e esconde várias realidades e inquieta e assanha alguns questionamentos: qual a herança desses cantos? Eles se enquadram em que tradição africana? Será que esses cantos podem ser marcas de *rastros/resíduos* ou ainda o elo entre as culturas negra brasileira e africana trazida para o país através da diáspora? Se esses cantos são presentes ainda em comunidades afrodescendentes, quais fatores extralinguísticos foram importantes para a configuração de um tipo de português diferenciado – um *pretoguês* –? De que modo esses cantos foram incorporados na cultura brasileira?

### **3. Aporte teórico-metodológico**

#### **3.1. Fatores extralinguísticos**

Ambientado nos garimpos de Minas Gerais, entre os séculos XVII e XIX, apareceram os vissungos. Eles são cantigas ou cantos afro-brasileiros reproduzidos pelos negros africanos escravizados, que utilizavam a forma do canto como técnica ancestral para transferir tradições/costumes, histórias e saberes através da tradição oral, característica central na ancestralidade africana.

Nessas sociedades de tradição oral, a relação entre o homem e a palavra é mais intensa. A palavra tem um valor sagrado, sua origem é divina. A fala é um dom, não podendo ser utilizada de forma imprudente, leviana. Ela tem o poder de criar, mas também o de conservar e destruir. Uma única palavra pode causar uma guerra ou proporcionar paz. (MATTOS, 2012, p. 19)

Entretanto, esse não foi o único ciclo econômico que utilizou a mão de obra negra escravizada, para compreender melhor os fatores extralinguísticos que contribuíram para o uso de línguas africanas no Brasil. Trazemos alguns aspectos, levantados pela linguista Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004, p. 122-38), que buscam comprovar esse fenômeno. São eles: a) os aspectos demográficos, b) a mobilidade populacional dos africanos e afro-brasileiros no Brasil, c) a presença X ausência da escolarização e d) as reconfigurações socioculturais, políticas e linguísticas no Brasil no século XIX.

##### **3.1.1. Aspectos demográficos**

Os dados trazidos por Lucchesi (2009) revelam que, durante o ciclo econômico da mineração no século XVIII, o tráfico negreiro se intensifica e, assim, o número de negros africanos compondo a população brasileira no período aumenta. Em contrapartida, a presença de portugueses interessados no ouro também aumenta. O autor utiliza os dados do censo realizado no ano de 1798 para comprovar esse fato:

Tabela 1: População do Brasil por etnia em 1798

GRUPO ÉTNICO	Nº DE HABITANTES
Branços	1.010.000
Mestiços livres	406.000
Mestiços escravos	221.000
Negros escravos	1.361.000
Índios	250.000
Total	3.248.000

Fonte: Azevedo (1975, p. 14-15 *apud* LUCCHESI, 2009, p. 60).

Os dados da Tabela 1 mostram que, se juntarmos os percentuais de mestiços livre, mestiços escravos e negros escravos, temos quase dois terços de população negra, e apenas um terço de população branca. O fato de a população negra ser a maioria populacional acaba por ser um influenciador extralinguístico importante.

Castro (1990, p. 108 *apud* LUCCHESI 2009) acrescenta que a atividade de mineração teve grandes consequências para a sociolinguística:

Do ponto de vista da interação social, a condição de escravo da mineração, como a de escravo doméstico e urbano, não se mostrava a mesma do escravo rural. Enquanto nas plantações o trabalho da massa escrava era anônimo e coletivo, sua situação social parecia mais definida, por serem mais rígidas as relações casa-grande e senzala, na região das minas, como nos serviços urbanos e domésticos, o trabalho escravo se destacava por ser fruto de seu esforço individual, o que lhe dava mais possibilidades de comprar ou adquirir a liberdade, tornando-se ele próprio comerciante, traficante, minerador, negro de ofício, a bem dizer, estabelecido num trabalho autônomo. (CASTRO 1990, p. 108 *apud* LUCCHESI 2009, p. 67-8)

Os aspectos demográficos no Brasil do século XVI ao XIX são dados estimativos, como salienta a autora Mattos e Silva (2004), em um quadro geral, a população do Brasil seria formada por 57.000 habitantes e 32.000 negros e índios “integrados”, nas últimas décadas do século XVI. Os africanos começam a chegar a partir de 1.549 e estima-se que aportam de 200 a 300 línguas no Brasil, para somar à diversidade já existente.

Bonvini (2008, p. 30) afirma que os ciclos de tráfico negreiro acompanham os ciclos econômicos. Dessa maneira, segundo o autor, as regiões de origem dos africanos e as línguas trazidas por estes são principalmente de duas grandes áreas linguística: a oeste africana e a área austral. O subgrupo banto (do tronco nigero-congolês, família benue-

congolesa) foi falada pelo maior número de escravizados (BONVINI, 2008, p. 30-31 *apud* PETTER, 2015, p. 223).

Segundo Mattos e Silva (2004), com o extermínio populacional e linguístico que aconteceu com os indígenas, os africanos compunham 60% da população e por isso as línguas africanas eram bastante utilizadas juntamente com a língua do colonizador. É a partir do contato desses povos e da confluência das línguas usadas por eles que vão dando forma ao modo de falar no Brasil.

### **3.1.2. Mobilidade populacional**

A dispersão do português falado na colônia portuguesa teve como fator preponderante o fato de que a mobilidade populacional do país acompanhava o fluxo econômico, ou seja, a mão de obra escravizada negra acompanha os ciclos econômicos. Assim, baseado no trabalho de Kátia Mattoso (1990 [1979]), a linguista Mattos e Silva (2004) busca fazer um panorama do percurso geográfico empreendido por esses africanos pelo território brasileiro. Para facilitar a compreensão, construímos a seguinte tabela com base nos dados trazidos pela autora:

Tabela 2: Mobilidade populacional e ciclo econômico

Período	Local geográfico	Produto explorado
Séculos XVI e XVII	Capitanias litorâneas de Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro	Cana-de-açúcar
Séculos XVII e XVIII	Interior de São Paulo e no centro e centro-oeste do Brasil	Mineração de ouro e de diamantes
Século XVIII e XIX	Rio de Janeiro e São Paulo	Novo impulso açucareiro
Século XIX	Vale do rio Paraíba do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais; Maranhão e Amazônia <sup>68</sup>	Café; algodão e fumo; e exploração de especiarias

Fonte: Adaptado de Mattos e Silva (2004).

Conforme os dados, a população negra africana foi o protagonista na disseminação de um jeito próprio de falar a língua portuguesa no país, acompanhando os ciclos econômicos. A mobilidade apresentada é acompanhada pelos senhores e suas famílias. Entretanto, africanos e afrodes-

<sup>68</sup> Em se tratando do Mato Grosso, no início do século XVIII há um fluxo muito grande de escravos para trabalhar nas minas recém descobertas pelo governo português, ver Pinto (1986).

cedentes são maioria populacional, o que corrobora para uma maior influência africana na língua, e, por isso, *Pretoguês*. Segundo Emilio Bovini (*Apud* PETTER, 2009), são cerca de 3.000 ou 4.000 léxicos do português falados no Brasil, que têm origem africana.

### 3.1.3. *Escolarização*

Outro fator importante que para uma hipótese de um modo próprio usar a língua portuguesa durante o período de escravidão é a escolarização ou a ausência da escolarização no Brasil. Até o fim do século XVIII, apenas 0,2% da população era escolarizada, e, por isso, podemos inferir que a aquisição e disseminação da língua do colonizador no país eram feitas apenas de maneira informal. Quando falamos de escolarização, temos que pensar no acesso formal de ensino. Ao longo da história do Brasil colonial e pós-colonial, negros africanos e seus descendentes foram proibidos por lei de acessarem a educação (ROMÃO, 2005). Desse modo, conforme a hipótese de Mattos e Silva (2004), podem ter ocorrido uma aquisição e disseminação da língua de maneira informal ou espontânea.

O acesso à escolaridade pela população negra ou afrodescendente, ou a sua ausência, é um tema bastante extenso e complexo. Tendo em vista a importância da escolarização para conduzir as mudanças linguísticas e a tentativa de padronização de uma língua oficial, devemos compreender que ao negro a escolarização, como um direito humano, é elemento historicamente recente. O percurso<sup>69</sup> histórico a seguir retrata isso:

Tabela 3: Acesso da população negra ao sistema educacional brasileiro.



Fonte: Adaptado de Romão (2015).

<sup>69</sup> Essa arte foi criada pelos autores a partir das leituras em Jeruse Romão (2005) e retrata o processo histórico de interdição e acesso ao ensino pela população negra.

Das políticas linguísticas que reconfiguraram a prática da fala no país, temos a imposição da língua portuguesa como oficial na segunda metade do século XVIII, período em foram promulgadas as Leis Pombalinas, política linguística que instituiu a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa no território nacional em uma tentativa explícita de apagar as línguas africanas e indígenas que aqui existiam. Já no início de um sistema educacional no século XVIII, ocorreu o processo de *relusitanização*, como chamou Mattos e Silva (2004), com a troca da capital do Reino Unido de Lisboa para o Rio de Janeiro, o que ocasionou na hierarquização da fala onde se privilegiou o português europeu e não o português brasileiro. Outro fato interessante citado pela autora foi a chegada da imprensa em 1808, que teve como consequência a difusão de uma norma-padrão.

#### **3.1.4. Reconfigurações socioculturais**

Araujo e Queiroz (In: GONÇALVEZ *et al.*, 2015) afirmam que a maioria das culturas das expressões afro-brasileiras de tradições de cantos (dançados) são resultantes das matrizes africanas que foram recriadas e ressignificadas no Brasil. Além disso, os autores acrescentam que estas expressões culturais são de origem da família linguística e cultural banto, que é constituída por mais de 300 línguas (ver: GUTHRIE, 1948). O uso dessas línguas está vinculado à prática do sagrado, ou seja, como forma de culto aos antepassados, “cosmologias distintas das do sistema europeu dominante, com valores, costumes, crenças e tradições que constituíram a base da cultura afro-brasileira” (ARAÚJO; QUEIROZ, 2015. In: GONÇALVES, 2015, p. 51).

Entretanto, assim como afirma Petter e Cunha (In: Petter, 2015), a ausência dessa africanização ou ainda dos vestígios das línguas africanas em uso no português falado por uma comunidade não significa que esta seja menos “africanizadas” que outra que possui vestígios linguísticos. Não se pode cometer o erro de hierarquizar comunidades. Em vista dos fatores extralinguísticos abordados, será analisado o “Canto II”, que compõe a obra “Canto dos escravos”.

#### **4. Canto – Vissungo**

Verificamos agora a herança à qual o Canto II faz parte, bem como a junção dele à tradição africana. Dessa forma, veremos que esses

cantos são marcas de *rastros/resíduos* ou ainda o elo entre as culturas negra brasileira e africana trazida para o país através da diáspora. E, devido aos fatores extralinguísticos, esses cantos se manifestam um importante traço para a configuração de um tipo de português diferenciado – um *pretoguês* –, sendo acomodado e reincorporado na cultura brasileira.

Para Daniel (2002 *apud* CASTRO, 2008), o termo *vissungu* vem do substantivo *ovisungo* do umbundo, que significa louvores, ou seja, cantar, louvar, exaltar. Nei Lopes (2003) define *vissungu* como:

Canto de trabalho dos negros benguelas de Minas Gerais – Aires Mata Machado e João Dornas Filho consignam nos vocabulários que elaboraram (exatamente de negros benguelas de Minas) definindo apenas como “cantiga”, “cantigas”, “canto”. Do umbundo o *visungu*, pl. de *ochisungu*, cantiga, cântico. (LOPES, 2003, p. 222)

Os *vissungos* são cantados em línguas africanas, principalmente a de família linguística banto. Entretanto, como afirma Lúcia Nascimento (2003), devido aos fatores extralinguísticos verificados, como a língua portuguesa costuma sobrepor-se nesses cantos, a autora não catalogou nenhum canto apenas em língua africana. Ela ainda verificou o fenômeno de mudança nas palavras africanas devido ao contato com a língua portuguesa (SAMPAIO, 2008).

A esse fenômeno sociolinguístico, Bonvini (2009) define como “empréstimo linguístico, consequente do contato entre línguas, pois trata-se (...) da capacidade corrente e normal de toda língua de apropriar-se dos termos necessários à sua própria expressividade, qualquer que seja sua origem, quando o contexto discursivo novo o exigir” (BONVINI, 2009 *apud* PETER, 2009, p. 103).

Assim, esse processo de variação e mudança da língua portuguesa e das línguas africanas ocorreu em consequência de situações da diáspora africana e colonização brasileira. A essa situação prototípicas, Kempf e Silva (2012) diz que: primeiramente ocorreu a separação de diferentes grupos étnicos que possuíam diferentes línguas; logo em seguida ocorre contatos prolongados entre a língua portuguesa e as línguas africanas, entretanto como estavam submetidos a um sistema de submissão e exploração a língua do colonizador “domina” ou se sobrepõe a línguas africanas que deixam apenas “*rastros/resíduos*” na língua do grupo dominante; e, por fim, chega em situações de “catástrofe” onde surgem línguas crioulas, ou nas palavras de Glissant (2005) o “caos-mundo”.

De um ponto de vista mais poético, podemos ainda definir esse fenômeno, nas palavras de Glissant (2005), como uma *crioulização*, resultado justamente desse contato entre culturas. É desse relacionamento entre culturas que são “colocados em presença uns dos outros” (p. 21), mas os componentes culturais africanos são colocados como inferiores, o que deixou um resíduo na atualidade de negação dessa cultura. O autor afirma ainda que essa crioulização, atual situação do mundo, se difere do crioulo ou do *pidgin* por se tratar de um processo em que “os elementos culturais mais distantes e mais heterogêneos uns dos outros possam ser colocados em relação. Isso produz resultantes imprevisíveis” (p. 26-7).

A nosso entender, os vissungos são expressões desse fenômeno de crioulização proposto por Glissant. O canto é uma forma de preservação da cultura, mesmo que essa cultura não tenha os mesmos significados que tinha anteriormente. Sônia Queiroz (2014), em sua pesquisa, verificou que os cantadores de vissungos conhecidos como mestres desconhecem o significado das palavras entoadas por eles. Entretanto, afirmam saber da função/objetivo – social – daquele canto, ou seja, compreendem que esses cantos fazem parte de uma tradição, uma forma de conservação da memória e de valorização da cultura afro-brasileira.

Machado Filho (1985), em sua pesquisa, afirma:

A importância dos “vissungos”, sua difusão no local, desde os primeiros tempos, a necessidade que tinham os brancos de aprender a língua dos negros, a influência africana nos começos do arraial, os vestígios da língua na linguagem corrente, na onomástica e na toponímia – tudo isso acabou de me convencer, dando corpo à antiga suspeita, de que existia em S. João da Chapada um dialeto crioulo de negros bantos. (MACHADO FILHO, 1985, p. 14)

Ainda sobre a língua utilizada nos vissungos, Sampaio (2008) atesta que nesses cantos ocorre uma mudança linguística nas palavras que são de origem africana. E essas palavras vão se aproximando cada vez mais do português. De acordo com Tinhorão (2008), esse “quase dialeto” era colocado em prática através dos cantos. Na verdade, o canto também era uma forma de manter uma comunicação/conversa utilizando essa língua desconhecida e deixar o conteúdo desta oculto para seu colonizador, sendo comum o uso de metáforas e assim só aqueles que compartilhavam do mesmo código compreendiam as mensagens enviadas pelo canto.

Ao longo do tempo os sentidos dos cantos foram se perdendo. Os estudos de campo realizados por Aires da Mata Machado (1928) e Lúcia Nascimento (2003), em localidades do Estado de Minas Gerais, onde era

comum o emprego de pessoas negras escravizadas na exploração de minérios, afirmam este fenômeno. A etimologia das palavras utilizadas nos cantos, vissungos, é majoritariamente desconhecida. Entretanto, os pesquisadores citados anteriormente afirmam que elas sejam de origem banto.

Hoje, esses cantos, assim como o uso de línguas africanas como o quimbundo, o quicongo e o umbundo, estão se perdendo, ficando restritos a algumas comunidades quilombolas e são usados como linguagem ritual, em festas religiosas [...] O uso dessas línguas adquire, assim, um significado mais simbólico que linguístico, em que o que importa é mais o seu significado rito, do que o de cada palavra específica. (ELTERMANN, 2015, p. 132)

#### **4.1. Fatores intralingüísticos**

Por mais que não se tenha uma tradução a partir de cada léxico, pois o canto é um resultado de confluências culturais, do ponto de vista semântico, a tradução do vissungo oferecida por Machado Filho (1978) seria: “O menino, com a trouxa de roupas nas costas, está correndo para o quilombo do Dumbá. Os que ficam choram porque não podem acompanhá-lo.”

Tinker (2000), ao analisar a letra, afirma que ocorre uma “infantização” com o uso de diminutivos quando as letras de músicas de umbanda são reproduzidas na língua portuguesa. O autor acrescenta que esse processo de bantuição do português brasileiro foi realizado através da diminuição ideológica dessa língua, tornando-a infantil, retardada ou incapacitando, associando a quem fala/utiliza essa variação como possuidor dessas características inferiores.

Tinker (2000) descreve o fenômeno da bantuição quando os povos da família linguística bantu (conforme citado nos fatores extralingüísticos) acomodam seu modo de fala para adaptar ao molde da língua portuguesa, numa confluência de sistemas, modificando a morfologia portuguesa com a adição de vogais, aumentando o número de fonemas das palavras.

Castro (2015), ao falar sobre esses fatores de ordem linguística que define como um processo de “imantação” do português com as línguas africanas, considera que há várias semelhanças entre os aspectos fonológicos e morfossintáticos no português arcaico e nas línguas do grupo banto arcaico. E elege como as mais proeminentes:

[...] semelhanças na fonologia, o sistema de vogais orais, atestadas no protobantu e a estrutura silábica predominante consoante vogal (CV), onde não há sílaba fechada por consoante (\*fala por falar, \*Brasiu por Brasil, \*ri.ti.mo por rit.mo, \*pi.neu por pneu), fazendo com que se observe a conservação do centro vocálico de cada sílaba, mesmo átona (menino > me.ni.nu), o que proporcionou a continuidade do tipo prosódico de base vocálica do português antigo na modalidade brasileira, afastando-a do português de Portugal de pronúncia muito consonantal. O português europeu atual tende a pronunciar apenas a vogal central (\*m.nin, me.ni.no), criando grupos consonantais impronunciáveis na fonotática brasileira. (CASTRO, 2015, p. 129-30)

Petter e Cunha (In: PETTER, 2015, p. 241), tratando sobre a hipotese da criouliização da língua portuguesa falada no Brasil, cita alguns fatos intralinguísticos que ajudaram a modificar o português brasileiro, são eles: os aspectos morfossintáticos, “como a variação de concordância de número no sintagma nominal e no sintagma verbal, entre outros fatos, que indicam uma semelhanças entre línguas crioulas e o PB, português brasileiro”<sup>70</sup>. Assim, juntado esses fatos intra e extralinguísticos, as autoras compreendem que pode ter havido no país um período prévio de criouliização da língua, mas que, devido a fatores extralinguísticos: à normatização da língua portuguesa, a escolarização, a imposição de uma norma culta e até devido às políticas linguísticas, ocorreu uma *descriouliização*.

Tendo em vista que já foram abordados os aspectos linguísticos presentes na letra da música, partiremos agora uma breve interpretação da canção. A análise feita por Tinker (2000), a partir da teoria de Mikhail Bakhtin, afirma que há uma dupla voz presente na canção. Ao perguntar para onde o menino vai, o eu lírico da canção, que é o sujeito, fala para alguém e esse alguém é o tu para ele. O autor ainda chama atenção para o termo inferiorizante utilizado na canção “cambada”, que era utilizado pelo homem branco para definir um grupo de pessoas anônimas, sem identidades, pessoas-coisas que eram os escravizados. E há o sujeito que chora, o eu lírico, e os outros “a cambada” que choram também por não poder ir.

Entretanto, trata-se de uma má interpretação do termo “cambada”. A partir da obra de Yeda Castro (2005), *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*, o termo “cambada” vem de *kampa* + port. *-ada* e significa agrupamento de pessoas, companheiro, grupo, coisas enfiadas ou colocadas em pares, podemos interpretar que a saída deixa uma triste-

---

<sup>70</sup> Para verificação de alguns elementos linguísticos da formação desse “pretoguês”, verificar alguns autores como: Fiorin e Petter (2009), Bonvini (2009), Apontes (2010; 2011).

za que causa choro no grupo em que pertence.

Sobre a sonoridade da obra, A. M. Azevedo (2016) indica que os instrumentos utilizados durante a gravação, como atabaque, caxixi, cabaça, tronco, agogô e etc., nos faz buscar memórias de uma África ressignificada, que através de *rastros/resíduos* culturais constituem um modo de resistência e de memória da ancestralidade. Os ritmos sonoros, estrutura e instrumentos utilizados, segundo o autor, mantiveram um padrão que lembra aos utilizados na região de Congo-Angola dos povos bantos e na obra analisada, “os músicos mantiveram vivo o ciclo rítmico, o modo de executar os instrumentos e as entonações da voz” (AZEVEDO, 2016, p. 247).

### 5. *Considerações finais*

Os estudos de Castro (2005; 2015), Mattos e Silva (2004), Lucchesi (2009) e Petter (2015) são apenas alguns que buscam mostrar a influência das línguas africanas no português brasileiro. Diante do percurso dos aspectos intra e extralinguísticos abordados durante o trabalho e da interpretação da música, podemos concluir que a música do “Canto II” expõe traços de *africanismos* (COUTO, 2003), definido por Lélia Gonzalez (1988) como *pretoguês* ou ainda de manifestação de que, por força da maioria do contingente populacional, pode ter havido, ao menos em alguma escala ou região ou hipótese *crioulização* da língua portuguesa. Levando em consideração essa influência da cultura africana trazida pela diáspora, entretanto, esta hipótese não é um campo passível nas discussões teóricas, pois é necessário um grande projeto de revisitação de dados e de pesquisas linguísticas em todas as comunidades remanescentes de quilombos, como já foi explicitado por autores, bem como uma discussão do fator da na pedagogia da colonização do país e conduzido um processo de política de apagamento.

Os vissungos são apenas um dos *rastros/resíduos* de um elemento identitário que foi ressignificada após a diáspora por escravizados e seus descendentes em território brasileiro. Os cantos, que anteriormente eram entoados durante o trabalho árduo de mineração, sofreram um processo de transformação: poucos sabem suas letras e sua tradução. Entretanto, assim como Hall (2016) indica, nenhuma cultura é imutável e, por isso, ocorre uma mudança de significados. É a partir da crioulização que elementos culturais dão resultados imprevisíveis (GLISSANT, 2005).

A música analisada, Canto II interpretada pela dona de uma voz poderosa e que trazem memórias de uma ancestralidade africana, Clementina de Jesus, rememora também a resistência do povo negro que desde o continente africano luta contra uma sociedade estruturalmente racista que inferioriza expressões culturais recriadas por esse grupo, criando representações simbólicas negativas e pejorativas das heranças culturais que são compartilhadas na sociedade.

Mas ainda existem indivíduos que positivam esses elementos culturais e os compartilham como elementos identitários, apesar de ter passado por um processo de transformação de significado e mudado a função social dos cantos, agora com teor mais ritualístico, no entanto devemos levar em consideração as pessoas inseridas no contexto dos vissungos e o que estes representam, não podemos negar que os vissungos são a representação de resistência de um povo.

Esses cantos podem ser vistos como uma forma de se conectar com o passado, uma forma de perpetuação de tradição e de transmissão de memórias. Assim, como explica Glissant (2005): o africano expatriado de sua terra de maneira forçada e súbita não teve como conservar “heranças pontuais”, mas através de *rastros/resíduos* criam memórias, línguas e manifestações artísticas. Estes também recriam, no novo continente, novas identidades, não uma *identidade raiz única* que exclui o outro, mas uma *identidade rizoma* que permite as influências de outras raízes (GLISSANT, 2005). Ou, como diz Bom Meihy (2005) o passado que está presente na memória é dinâmico, mutável, assim como são a memória individual ou grupal. E como ela sofre mudanças e são transformadas, podem *dar ênfase e dar entonação a silêncios e disfarces* (p. 52). Dessa maneira, *a memória é um suporte para as narrativas de história oral, mas não é ela* (p. 53). É a memória recriando um rastro, resíduo sonoro, guardado e reinterpretado como um elemento de língua africana escrita em língua portuguesa.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APONTES, Azevedo Apontes. A congada de Vila Bela do Mato Grosso e a importância linguística da performance musical. In: KELLER, D; SCARPELLINI, M. *Anais do 3º Simpósio Internacional de Música na Amazônia*. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, EDUA, 2014. p. 82-92

APONTES, Selmo Azevedo. Acomodação de palavras bantu em português: algumas consequências morfo-fonológicas. *Revista Philologus*, Ano 16, n. 46 Supl., p. 41-56, Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2010.

\_\_\_\_\_. Bundinzando as palavras portuguesas: lenço e rilenzo, lenços e malénzo, um breve olhar sobre a acomodação da prefixação banto em Cannecattim (1805). *Revista Philologus*, Ano 17, n. 49 Supl., p. 84-97, Atas da V Jornada Nacional de Linguística e Filologia, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

\_\_\_\_\_. Calundu: *calo duo?* etimologias apressadas ou preconceito. *Revista Philologus*, Ano 17, n. 49 Supl., p. 98-112, Atas da V Jornada Nacional de Linguística e Filologia, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

AZEVEDO, Amilton Magno. *O canto dos escravos: heranças centro-africanas na música contemporânea do Brasil*. DOI 10.5216/o.v16i1.36694.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Marcas de africania no português no Brasil. In: GONÇALVES, C. R.; GOMES, J. D. MUNIZ, K. da S. (Org.). *Pensando África e suas diásporas: aportes teóricos para a discussão negro-brasileira*. NEABI-UFOP; Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

CASTRO, Yeda Pessoa. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro brasileiro*, 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.

COELHO, Heron (Org.). *Rainha Quelé – Clementina de Jesus*. Rio de Janeiro: Secretaria de Cultura de Valença, 2001.

ELTERMANN, Ana Cláudia Fabre. O canto dos vissungos: tradição e resistência. *Working Papers em Linguística*, v. 16. n. 2, p. 124-38, Florianópolis, ago/dez, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/19848420.2015v16n2p124/33220>>. Acesso em: 12/07/2019.

GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

GONÇALVES, Clézio Roberto. O português brasileiro e as línguas africanas. In: GONÇALVES; MUNIZ (Org.). *Educação como prática da igualdade racial na escola*. Belo Horizonte: Mazza, 2016. p. 231-50

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, n. 92/93. p. 69-82, Rio de Janeiro, jan./jun., 1988.

HALL, S. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio / Apicuri,

2016.

KEMPF, Catherine B.; SILVA, Oziel Marques. Os critérios e a metodologia da sociolinguística no levantamento e na análise da contribuição das línguas africanas às variedades do português vernáculo brasileiro. *Revista Língua Viva*, v. 2, n. 1, p. 78-95, Guajará-Mirim-RO, jul./dez., 2012.

LOPES, Nei. *O novo dicionário banto do Brasil*. Rio de Janeiro: Palla, 2003.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Orgs). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009, 576p.

MACHADO FILHO, Aires da Mata. *O negro e o garimpo em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1985.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 205.

NASCIMENTO, Lúcia Valéria do. *A África no Serro Frio: vissungos de Milho Verde e São João da Chapada*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PETER, Margarida. (Org). *Introdução à Linguística Africana*. São Paulo: Contexto, 2015.

PINTO, Emanuel Pontes. *Caiari: Lendas, Proto-História e História*. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1986.

QUEIROZ, S. A árvore da palavra: palavras, cantos e contos da tradição banto no Brasil. In: LIMA, I. S.; CARMO, L. (Org). *História social da língua nacional 2: diáspora africana*. Rio de Janeiro, NAU, 2014.

ROMÃO, Jeruse Maria. (Org). *História da Educação do Negro e Outras Histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SAMPAIO, N. F. A força da palavra nos vissungos. *Suplemento Literário de Minas Gerais*. Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais. Canto afro-descendentes – vissungos. Belo Horizonte. Edição especial. Outubro de 2008.

SILVA, Rosa Virginia Mattos. *Ensaio para uma sócio-história do por-*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*tuguês brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004.

TINHORÃO, José Ramos. *Os sons dos negros no Brasil: Cantos, danças e folguedos: origens*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

TINKER, José Jorge de Carvalho. *Um panorama da música afro-brasileira*. Parte 1. Dos gêneros Tradicionais aos Primórdios do Samba. Série Antropologia, Departamento de antropologia, Instituto de Ciências Sociais. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

## **RACISMO, DESCOLONIZAÇÃO E O ENSINO EM ARTE**

Noelene da Costa Lima Silva (UFMS)  
[noelenecosta@gmail.com](mailto:noelenecosta@gmail.com)

### **RESUMO**

Este trabalho é fruto de pesquisa de mestrado em universidade pública pelo fato da escola ser espaço político apropriado de discussões de violência. Na disciplina de Arte é fundamental a formação contínua e o estímulo do professor ao exercício da crítica e autocritica (TAKAKI, 2020). A partir do conceito de descolonização (FANON, 1968) junto à metodologia qualitativa interpretativista que reveste a análise e interpretação da obra artística de Lídia Baís, cujo tema central é a criticidade. Este artigo está estruturado da seguinte maneira: apresentação do contexto contemporâneo sobre racismo fruto da influência eurocêntrica e discussão das interpretações com embasamento teórico, análise da obra de arte “Micróbio da Fuzarca”, de Lídia Baís com conclusões em direção à ampliação da formação de professores em Arte.

#### **Palavras-chave:**

Criticidade. Linguagem Visual. Formação Continuada em Arte.

### **ABSTRACT**

This work is the result of a master's research at a public university because the school is an appropriate political space for appealing violence. In the discipline of Art, continuous training and encouragement of the teacher to exercise criticism and self-criticism is (TAKAKI, 2020). Based on the concept of decolonialization (FANON, 1968) together with the qualitative interpretative methodology that covers an analysis and interpretation of the artistic work of Lídia Baís, whose central theme is a criticism. This article is structured as follows: presentation of the contemporary context on racism as a result of the Eurocentric and discussion of interpretations with a theoretical basis, analysis of the work of art “Micróbio da Fuzarca”, by Lídia Baís with a license to expand the training of teachers in Art.

#### **Keywords:**

Criticality. Visual Language. Continuing Education in Art.

### **1. Introdução**

Em tempo pandêmico de distanciamento social, que estamos vivenciando, muitos outros pensamentos, lembranças e reflexões surgem provenientes da necessidade de contato humano. Observa-se que a junção do medo do vírus da Covid-19 com as notícias da mídia tem resultado em um sentimento aflorado de manifestação e intolerância às injustiças cada vez mais publicadas. Há muitas maneiras de se viver, mas uma das piores é preferir a omissão de determinados problemas sociais, não querendo

enxergar o caos gerado pelas desigualdades sociais de todas as formas.

Questões de preconceito já eram pensadas, mas não expostas publicamente com tanta frequência como é percebido em 2020. Após a morte de George Floyd, negro de 46 anos em Minnesota, nos Estados Unidos, imobilizado com o rosto no chão pressionado pelo joelho de um policial branco, de modo a impedi-lo de respirar.

Uma grande e intensa manifestação contra o racismo emergiu em vários contextos do mundo. A frase “não consigo respirar” dita em maio de 2020 por George Floyd, metaforicamente, expressou o que muitas pessoas não brancas passam no cotidiano por se sentirem sufocadas por não terem o lugar de fala oficialmente legitimado. Parte dessa discriminação se deve ao fato de que o gênero, a cor da pele, a religião e a localidade são preponderantes para que o discurso de tais pessoas sejam considerados válidos. A frase “não consigo respirar”, associada à brutalidade e incompatibilidade do que seja justiça, não foi dito pela primeira vez no caso George Floyd, pois em 17 de julho de 2014 o afro-americano Eric Garner, de 43 anos, imobilizado repetiu 11 vezes esta frase e depois acabou encaminhado ao hospital vindo a óbito.

Se a questão da extrema violência está escancarada, isso dignifica que muitas mudanças são desejáveis e necessárias. A postura de pessoas com visões radicais e de alguns líderes políticos quanto a questões de raça, etnia, classe e religião, só para citar algumas categorias, requerem uma revisão epistemológica. Assuntos como à permanência da violência em pleno século XXI é de grande importância e de caráter emergencial a ser abordado no ambiente escolar. A escola se apresenta como espaço público propício para a formação de cidadãos e de relações sociais.

## **2. Colonialismo e descolonização**

É pertinente ressaltar que *raça* é um termo criado pelo eurocentrismo, de acordo com Santos:

O termo colonialismo é usado neste livro no seu sentido mais amplo, significando um dos dois modos eurocêntricos modernos de dominação baseados na privação ontológica, isto é, na recusa em reconhecer a humanidade integral do outro. O outro modo é o patriarcado. (SANTOS, 2019, p. 162 e 163)

Notável é, pois, a prepotência em inferiorizar o outro em conformidade com interesses econômicos, fazendo uso até mesmo da religião

para alcançar os objetivos capitalistas.

Quando se trava uma luta contra as formas de violência muito provavelmente a oposição se levanta para o confronto usando de argumentos absurdos para justificar a desumanidade, pois se colocar no lugar do outro não é uma tarefa fácil. Pelo contrário, é árdua e necessita de vontade para que ela ocorra. Fanon (1968) aborda as questões raciais e de descolonização no livro *Os condenados da Terra* e retrata em sua escrita frutos da problemática que ele mesmo vivenciou. Acentua que a luta se faz necessária na construção de um novo ser. Sobre a descolonização, Fanon observa:

A descolonização, que se propõe a mudar a ordem do mundo é, está visto, um programa de desordem absoluta. Mas não pode ser o resultado de uma operação mágica, de um abalo natural ou de um acordo amigável. A descolonização, sabemo-lo, é um processo histórico, isto é, não pode ser compreendida, não encontra a sua inteligibilidade, não se torna transparente para si mesma senão na exata medida em que se faz discernível o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. (FANON, 1968, p. 26)

De maneira objetiva Fanon mostra que o processo de descolonização é contínuo percorrendo o contexto histórico por meio de ações e posicionamentos de todos que constituem a sociedade. Quando a descolonização ocorre, ela toca o ser (FANON, 1964) ocorrendo transformações e “construindo uma nova humanidade capaz de escapar à lógica da repetição infinita do epistemicídio colonial” (SANTOS, 2019, p. 167).

O epistemicídio colonial deixou e ainda deixa rastros na contemporaneidade e por isso mesmo ele deve ser percebido, confrontado e banido. Quantas vidas a mais veremos serem destruídas, física e metaforicamente, por não pertencerem ao padrão imposto por minorias com intuito de minoritarizar as maiorias? A autocrítica seria um começo para a descolonização ser exercitada no Brasil. Questionar o que fizemos, o que fazemos e o que não queremos debater e enfrentar para a reconstrução de uma sociedade menos injusta e violenta.

Pensando na importância de se exercitar a descolonização, a criticidade e autocrítica (TAKAKI, 2020) devem fazer-se presente constantemente nas salas de aula. A prática de se autocriticar amplia a visão para além do senso comum. Nessa lógica, professor e aluno podem perceber-se não somente mediante a crítica do outro e de si próprios, mas também como autores de transformação e não simples coadjuvantes.

Isso posto, a perspectiva da descolonização com criticidade e au-

ocrítica (TAKAKI, 2020) mostra-se relevante na formação contínua de professores de Arte. Essa vertente epistemológica busca estimular nos alunos e alunas a curiosidade e o exercício do pensamento crítico durante observações e ações realizadas tanto no âmbito individual como no coletivo. Ou seja, a intersubjetividade pode emergir de um conjunto de visões que ampliam a formação cidadã para além da mera contemplação de uma determinada obra artística, por exemplo. Tendo em vista a importância de se ampliar a diversidade, cabe ao ambiente escolar, a inclusão dos posicionamentos de minoritarizados, a exemplo das mulheres negras, as quais foram apagadas das cartografias históricas oficiais. A escola trabalha oportunizando os devidos espaços, buscando minimizar e depois exterminar toda forma de racismo presente na escola como em toda a sociedade.

O racismo é produto de uso da linguagem. Está presente nas formas de construção social por meio da linguagem. Seja maquiada de piada, nos constantes olhares ou nas falas estereotipadas, a questão principal é admitir sua existência. Quando alguém diz que somos todos iguais e não precisamos falar sobre racismo, demonstra apenas que não acha interessante debater algo que prejudicou as memórias identitárias e culturas de diversos povos. Quando não se fala sobre determinado assunto, um posicionamento já está sendo construído por meio da linguagem, isto é, o silêncio. O silêncio pode ser ambíguo: estratégia de resistência ou de permanência na zona de conforto.

Em decorrência das desigualdades sociais por conta do racismo estrutural, podemos perceber os discursos eurocêntricos em diversos espaços públicos. Tais lugares estão repletos de *outdoors*, propagandas virtuais e na televisão, capas de revistas, brinquedos como bonecas, algumas embalagens de produtos, até mesmo em clínicas médicas. Nestas, a imagem da pessoa negra não se associa com a profissão de médico, por exemplo, mas com trabalhos domésticos, entre outros estereótipos.

O dialogismo Bakhtiniano enfatiza que todo discurso considera outros discursos, ou seja, uma teia ou uma rede onde o que é escutado, observado ou lido por vezes não permanece intacto, mas é externado por meio dos enunciados e pode suscitar “novos” sentidos ou não, por parte dos usuários da linguagem. Os exemplos anteriormente citados reforçam o fato de que o eurocentrismo está enraizado no Brasil, e em várias partes do mundo, conforme evidenciam os enunciados, as multimodalidades da linguagem, que acabam por replicar diálogos e discursos da supremacia branca. Parece premente, portanto, repensar como melhor oportunizar e

ampliar a formação continuada para professores e alunos embasada no pensamento crítico e na construção e reconstrução de sentidos (TAKAKI, 2017).

### **3. *Criticidade em Artes Visuais***

É relevante, desejável e necessário que um desaprender e/ou desconstruir (TAKAKI, 2017) seja provocando no espaço escolar para que novas possibilidades de reconstruções de sentidos deflagrem. O ambiente escolar pode fazer tais iniciativas permearem nas famílias e nas comunidades locais nas quais os alunos e alunas se engajam. Nesse sentido, leitura crítica de obras de Arte constitui-se num importante exercício pedagógico para a percepção de que o racismo é um dos frutos do colonialismo.

A partir desse reconhecimento, a leitura de uma obra de Arte tem como objetivo levar o observador a co-construir uma experiência. Ou seja, adentrar o universo dos afetos, das sensibilidades, emoções valores e experiências, os quais são socialmente construídos e (talvez) identificar e analisar os elementos da composição para tentar sentir, vivenciar e compreender o trabalho do artista considerando seu contexto sócio-histórico, político e cultural. Cada participante traz consigo uma bagagem de vivências e experiências que influenciam a forma como vêm e constroem sentidos por meio de linguagens. É necessário que o professor estimule seu/sua aluno(a) a destacar a criticidade na leitura de obras de Arte, podendo ampliar assim a intersubjetividade do(a) aluno(a).

É relevante uma leitura crítica como a da artista visual brasileira contemporânea Rosana Paulino, que aborda a questão racial e de gênero em suas obras. Ressalta a questão do trágico silêncio feminino da mulher negra que percorreu séculos. Muitas foram/são as maneiras de impedir a fala da mulher negra, Rosana Paulino externa está angústia mediante a observação, até mesmo familiar, do racismo/machismo estrutural existente no Brasil.

Figura 1: Da série Bastidores, imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura / 30cm / 1997.



Fonte: <https://www.esquerdadiario.com.br/Rosana-Paulino-a-mulher-negra-na-arte>

A linguagem plástica visual utilizada por Rosana Paulino provoca e sensibiliza o espectador, pois tal crítica nos faz lembrar muitos rostos negros e femininos que vemos no cotidiano e que para a artista são as memórias familiares. A linguagem usada pela artista expressa ausência de direitos sofridos pelas mulheres e por estarem com a boca fortemente costuradas mostrando algo sufocante não ter um lugar de fala.

É trabalhando a disciplina de Arte na perspectiva descolonial que mais intersubjetividade, apreciação da diversidade cultural e empoderamento podem resultar entre os participantes. A relevância de o professor compartilhar vivências corrobora para maiores trocas de saberes em sala de aula.

Assim como o artista expõe sua vivência na obra de arte o professor pode exercer essa comunicação em sala. De acordo com Hooks “Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos.” (HOOKS, 2013, p. 35). Conteúdos de arte trazidos do cotidiano também são maneiras de estimular a descolonização, mostrando realidades próximas às experiências dos alunos.

A descolonização ou decolonialidade surgiu como um despertar que incitou a necessidade por mudanças. De acordo com Queiroz sobre a decolonialidade ele afirma que “Podemos compreendê-la como a reação dos povos subalternizados às negações históricas, culturais, epistêmicas, identitárias que lhe foram impostas pelo sistema-mundo moderno.”. Uma reação a décadas de injustiças.

#### 4. *Lídia Baís: uma figura de vanguarda*

Antes de nos aprofundarmos na análise da obra “Micróbio da Fuzarca”, algumas breves considerações acerca da biografia de Lídia Baís se fazem necessárias, para que a compreendamos em seu contexto histórico e social. Como referência para biografia de Lídia, utilizamos as pesquisas de Couto (2011) e Rigotti (2009)<sup>71</sup>.

De fato, uma das características da obra da artista é a presença marcante de temas religiosos. A partir de leitura de Couto (2011), percebemos que a questão religiosa em Lídia se evidencia quando de sua vivência com diversas religiões, em busca de solução de conflitos morais internos. Lídia chegou a estudar diversas crenças e a frequentar algumas religiões, antes de decidir dedicar-se profundamente à religião católica. Ao adotar o catolicismo como filosofia de vida e religião de fé, Lídia acabou agradando à sua família e satisfazendo aos preceitos morais da sociedade da época, profundamente marcada pelos costumes católicos.

Outro aspecto que cabe ressaltar na biografia de Lídia, talvez em decorrência de sua religiosidade como filosofia de vida, refere-se aos conflitos sexuais, a ponto de decidir se manter virgem, mesmo tendo sido casada, abdicando da própria sexualidade em prol do espírito. A sua filiação cristã, juntamente com seu estilo de vida de abdição aos prazeres da carne e ao modo de vida materialista, fazia a artista sentir-se sagrada, superior às outras pessoas, chegando mesmo a afirmar ser a religião o assunto que mais lhe interessava, e que as pessoas não a entendiam pelo seu comportamento.

Realmente, percebemos, em suas obras, as questões de gêneros e o tema da figura feminina sendo focalizados. A mulher é considerada por ela como não devendo submissão aos homens, questão deveras vanguardista para uma mulher do começo do século XX, residindo em Campo Grande, cidade considerada provinciana.

---

<sup>71</sup> Lídia nasceu no ano de 1900, em Campo Grande, sul do então estado de Mato Grosso, e faleceu em 1985, também em Campo Grande, já capital do agora estado de Mato Grosso do Sul. É filha de Bernardo Franco Baís e Amélia Alexandrina. Contemporaneamente, em termos de representatividade e importância artística, Lídia Baís é uma das maiores pintoras de Mato Grosso do Sul e é considerada precursora nas artes plásticas no estado. Sua obra transpassou as diversas questões sociais da época em que a artista estava inserida. Apesar de seu trabalho abordar diversos temas, principalmente em sua fase inicial, como questões ligadas à família, à mulher, à política, à sexualidade, à religião, duas temáticas se destacam na produção artística de Lídia: a figura feminina e a religiosidade.

Por fim, outro ponto importante que, muitas vezes, se apresenta em suas obras é sua não filiação à terra natal. A artista não gostava de Campo Grande, por ser moderna. Essa visão talvez tenha se acentuado depois de viagem para a Europa. Em muitas de suas obras, Lídia deixa transparecer essas angústias e aflições.

### 5. *Micróbio da fuzarca: uma análise no nível discursiva*

Passaremos, agora, a analisar a obra “Micróbio da Fuzarca”, quanto ao nível discursivo, salientando aspectos plásticos e discursivos.



Lídia Baís. “Micróbio da Fuzarca”. Óleo s/ tela 69, 5x53 cm  
Acervo: Museu de Arte Contemporânea de MS (MARCO)  
Fonte: <http://falandodeartenaescola.blogspot.com/2012/10/lidia-bais.html>.

“Micróbio da Fuzarca” não é possível ser datada com precisão. Como a artista não gostava da ideia do envelhecer, e não gostava de revelar a sua idade, talvez por isso não colocasse data nas suas obras, para que não descobrissem a sua idade. No entanto, alguns estudiosos (REIS, 2013; RIGOTTI, 2009) apontam, devido à complexidade da obra e a mudança no estilo, que a pintura tenha sido produzida depois que Lídia regressa ao Brasil, em 1928, de uma viagem à Europa.

Em “Micróbio da Fuzarca”, enquanto no nível das estruturas fundamentais podemos observar oposição em *vida vs. morte*, no nível das estruturas discursivas percebemos uma figura da morte feminina. Ou seja, não é qualquer representação da morte. Trata-se de uma morte personalizada e, propositadamente, caracterizada como uma mulher. Mais ainda: talvez, pela disposição e caracterização física, essa morte queira es-

conder seus conflitos de forma grotesca e carnavalesca. Portanto, o tema da morte aparece figurativo pela caveira em forma de corpo feminino, em que os conflitos interiores parecem sobressaltar-se em formas que sugerem rebeldia e quebra de paradigmas morais (rabo, máscara).

Ainda, se no nível fundamental, podemos ver uma segunda oposição entre *sagrado vs. profano*, no nível discursivo, o sagrado aparece imagético, por exemplo, pela calçola. Quando se cobre o sexo com a calçola, esta ganha sentido eufórico, talvez podendo significar virgindade, pudor, pois mesmo na caricatura da caveira a genitália (sexo) aparece como algo que não se pode mostrar, adquirindo valor quase divino. Já o profano adquire sentido disfórico, representado pelo rabo, insinuando uma representação demoníaca. Também, podemos interpretar a presença do rabo na caveira como uma alusão às práticas mundanas da diversão, inclusive quando observamos a máscara, as pernas e os braços abertos. Além disso, a máscara pode referir-se ao carnaval. Eis uma morte que, liberta de parte de seus preceitos morais, está festejando, dançando as festividades da vida.

Aparentemente, em “Micróbio da Fuzarca”, o que vemos na caveira, a figura representativa da morte, é uma morte caracterizada com trança, rabo, calçola branca, máscara branca no rosto, pernas e braços abertos. Assim, por esses atributos, podemos ler uma morte feminina (trança, calçola), demoníaca (rabo), desengonçada (pernas e braços abertos) e fuzarqueira (máscara branca no rosto), que, de certa forma, mostra algum despreendimento dos costumes católicos e provincianos da época.

Na pintura, o próprio título é uma sugestão para construção de sentidos possíveis. Micróbio é um micro-organismo. E como somente no final do século XX, com o avanço da tecnologia e da microbiologia, foram identificados os vários tipos de microrganismos. Na época em que foi dado o título, micróbio era sinônimo de germe. Portanto, aquilo que corrói, que causa doença evidencia um germe. Fuzarca é diversão, farra, folia. É um termo que se fôssemos analisar isoladamente, em contraposição a micróbio, poderia, facilmente, assumir como euforia. Porém, quando fuzarca se torna qualidade de micróbio, parece adquirir valor disfórico, uma vez que essa fuzarca é o prazer mundano, material. Essa interpretação é possível devido à caracterização grotesca da figura da morte.

Ademais, a caveira é um ser que denota certa estranheza para os padrões estéticos da época. Tal estranheza na figura retratada é causada pela feiura do ser, o que nos causa certo espanto. A figura é um esqueleto

estilizado, pudico, diabólico, feminino, mascarado, fuzarqueiro, trançado, desconfortável, com medo de olhar para frente. Ou seja, ao mesmo tempo que aparenta timidez, vergonha, recato ou ressaca moral, também aparente heresia, desordem, confusão, desobediência. É um ser paradoxal. É um ser desengonçado, atrapalhado na própria configuração física (estrutura óssea), podendo ecoar a própria personalidade (identidade).

No entanto, apesar de notarmos a estranheza da figura, observamos também certo estilo icônico, na convergência dos movimentos da trança e do rabo, como se estivessem sendo levados pelo vento ou empurrados pela própria velocidade do corpo, em uma vontade de desprender-se. A calçola entra em conjunção com a pureza e o pudico, pois a genitália é algo que não pode ser mostrado, ganhando grande importância, indo ao encontro com os preceitos religiosos da artista. Pois, mesmo a figura estando morta, ainda se sente pudor, havendo necessidade de cobrir aquilo que é considerado sagrado: a virgindade.

A trança talvez possa entrar em conjunção com a feminilidade e com a beleza, pois a cor loira dá um quê de angelical, e a perfeição da feitura da trança e o seu tamanho dão uma ideia de belo, mesmo em meio a feiura da figura. O movimento da trança sugere atenção para a beleza dela (de quando, por exemplo, não era viva) ou para afastar do esqueleto que é, de certa forma, disforme e feio. O movimento da trança também pode entrar em disjunção com o rabo (que é demoníaco e feio), no jogo icônico da pintura. Já o rabo entra em conjunção com o profano. A máscara entre conjunção com a diversão, com o materialismo e o mundano e em disjunção com o espiritual.

A figura feminina representada em “Micróbio da Fuzarca” parece representar as contradições existenciais da mulher da época, com seus demônios interiores, com seus dilemas religiosos, com suas vontades insatisfeitas. Enfim, a figura da mulher com características demoníacas conduz à própria situação conflituosa e dilemas espirituais que vivia a mulher imaginada por Lídia. Uma figura com todas essas possíveis idiosincrasias só poderia ser representada com imaginários paradoxais. Ademais, essas particularidades parecem ser próprias de uma mulher que, segundo os costumes da época, deveria ser submissa ao homem, a Deus e aos afazeres que lhe eram próprios, devendo afastar-se de quaisquer ativismos além dos que a sociedade lhe reservava.

É válido ressaltar a importância da análise de uma obra com impacto e olhar crítico devido à intenção da sociedade colonial patriarcal

com relação às mulheres, de acordo com Santos (2019, p. 163) “Combinando as ideologias patriarcais europeias e africanas, as políticas coloniais aplicadas tentaram criar novas relações laborais e ideologias de gênero capazes de assegurar a subalternização das mulheres.”.

As mulheres também sofreram impactos, por décadas, com relação à questão de serem inferiorizadas. Foi por meio das manifestações puderam alcançar visibilidade, no entanto, ainda há muito que ser feito.

É importante exercitar o olhar crítico para questões das desigualdades e injustiças percebidas na sociedade contemporânea, que por vezes passam despercebidas. Levar obras de arte para trabalhar a criticidade em sala de aula é uma maneira de oportunizar desconstrução de conceitos pré-estabelecidos, a construção crítica e a descolonização.

## **6. Considerações finais**

Demonstramos, em uma perspectiva de leitura possível, que tanto a figurativização do demônio, quanto a tematização da virgindade são criações que só fazem sentido a partir determinados pontos de vista. No caso de “Micróbio da Fuzarca”, tal ponto de vista enquadra-se na perspectiva cristã, em que o demônio é uma figura de valor disfórico, quase sempre é uma figura assombrosa e representa o mal, o castigo. E a virgindade, também na cultura cristã a qual artista é filiada, representa a pureza, inocência e maior afastamento das coisas mundanas e, por consequência, maior proximidade com o sagrado. Em outra leitura, também possível, o tema da virgindade pode representar não submissão ao homem, respondendo em forma de resistência a toda uma sociedade patriarcal, em que a mulher deveria servir ao homem e à continuidade da espécie.

Portanto, em “Micróbio da Fuzarca”, podemos ler a figura feminina da morte em forma de diabo tanto a partir de uma perspectiva de dogmas de fé, quanto a partir de um contexto de enfrentamento dos dilemas existenciais, ou seja, como o demônio interior que existe em cada um, e que precisa ser enfrentado. E Lídia parece enfrentá-lo, ao menos em sua pintura.

O exercício da leitura de imagem a partir da valorização das produções regionais pode ser um dos exemplos para ampliar a descolonização na disciplina de Arte. Comumente é notável a leitura e releituras europeias, porém há outras possibilidades de sentidos a serem exploradas.

A criticidade e a descolonização de visões assinalam a ampliação do ensino e formação em/na/pela/com a Arte em ambiente escolar, suscitando a necessidade de mais estudos nesse âmbito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

COUTO, Alda Maria. *Quadros de Lídia Baís: Uma pintora nos territórios do assombro*. São Paulo: Annablume, 2011.

FANON. Frantz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1968.

FIORIN. José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo. 2018. Contexto.

FREIRE. Paulo. ARAÚJO. Ana Maria (Org.). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Paz e Terra. 2017.

HOOKS. Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. de Marcelo Brandão Copolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

POZZI. Sandro. JIMÉNEZ. Vicente. Um grito de indignação percorre os Estados Unidos: “Não consigo respirar”. *El País*. 2014. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2014/12/05/internacional/1417759105\\_218357.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2014/12/05/internacional/1417759105_218357.html) Acesso em: 29/09/2020 10:30

QUEIROZ. Leandro. *Decolonialidade e concepções de língua: uma crítica linguística e educacional*. Campinas-SP: Pontes, 2020.

REIS, Fernanda. *Lídia Baís: Expressões do moderno em Campo Grande-MS (1920–1940)*. Dourados-MS: UFGD, 2013.

RIGOTTI, Paulo Roberto. *Imaginário e representação na pintura de Lídia Baís*. Dourados-MS: UEMS/UFGD, 2009.

SANTOS. Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemológicas do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TAKAKI. Nara Hiroko. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. *INTERLETRAS*, Dourados, n. 31, p. 1-20, abril/setembro. 2020.

\_\_\_\_\_; MÓR. Walkyria Monte. *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de Línguas/Linguagens*. São Paulo: Pontes, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: Proble-*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

mas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, [1929] 2018.

**RELIGIOSIDADES: UM OLHAR SOBRE O DISCURSO DE  
PROFESSORES SOBRE A LITERATURA INFANTOJUVENIL  
COM FOCO NA ABORDAGEM DA RELIGIOSIDADE  
AFRO-BRASILEIRA**

*Suzana Teixeira de Queiroz (UFRPE)*

[queiroz.suzana@yahoo.com.br](mailto:queiroz.suzana@yahoo.com.br)

*Denise Maria Botelho (UFRPE)*

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

**RESUMO**

As representações relativas à história e à cultura do povo negro estão diretamente vinculadas a inverdades propagadas por uma perspectiva de cultura eurocentrada, o que efetiva a promoção do silenciamento da trajetória do povo negro. Este trabalho tem como objetivo geral conhecer o discurso de professores das séries iniciais acerca da utilização da literatura infantojuvenil com a abordagem da religiosidade afro-brasileira, nas rotinas educacionais. Decorrente deste, como objetivos específicos, pretendemos: (I) Identificar a concepção de oito professoras (atuantes nas Séries Iniciais) com relação ao uso de literatura infantojuvenil com foco na temática da religiosidade afro-brasileira; (II) analisar atos de práticas racistas contra afro-religiosos no ambiente escolar, que foram denunciadas entre os anos de 2009 a 2018. Este trabalho está alicerçado na abordagem da pesquisa qualitativa, bem como na pesquisa de campo. Como procedimentos metodológicos, utilizamos a revisão bibliográfica, além da entrevista realizada com 08 (oito) professoras que atuam nas Séries Iniciais. Para realização da análise das falas, recorreremos à perspectiva da Análise do Conteúdo, que é proposta por Bardin (1977). O discurso das docentes demonstra que elas reconhecem o papel do trabalho com a literatura infantojuvenil com foco na religiosidade africana e afro-brasileira no rompimento de estereótipos e padrões (relativos ao negro) expostos nos livros didáticos. Além disso, elas reconhecem a rejeição social às religiões de matrizes africanas, o que se reflete na escola. Isso, por sua vez, gera certo desconforto das docentes entrevistadas, no que se refere à realização de atividades focadas na religiosidade afro-brasileira.

**Palavras-chave:**

Discurso. Literatura infantojuvenil. Religiosidade afro-brasileira.

**ABSTRACT**

The representations concerning the history and culture of the black people are directly linked to untruths propagated by a eurocentric culture perspective, which effectively promotes the silencing of the trajectory of the black people. This work has as general objective to know the discourse of teachers of the initial series about the use of children's literature with the approach of afro-brazilian religiosity, in the educational routines. As a result of this, as specific objectives, we intend to: (I) Identify the conception of eight teachers (active in the Initial Series) in relation to the use of children's literature with a focus on the theme of afro-brazilian religiosity; (II) to analyze

acts of racist practices against afro-religious in the school environment, which were reported between 2009 and 2018. This work is based on the approach of qualitative research, as well as in field research. As methodological procedures, we use the bibliographic review, in addition to the interview with 08 (eight) teachers who work in the Initial Series. For the analysis of the statements, we resort to the perspective of Content Analysis, which is proposed by Bardin (1977). The teachers' discourse demonstrates that they recognize the role of work with children's and youth literature with a focus on african and afro-brazilian religiosity in breaking stereotypes and patterns (related to blacks) exposed in textbooks. In addition, they recognize the social rejection of african-based religions, which is reflected in the school. This, in turn, creates some discomfort for the teachers interviewed, with regard to carrying out activities focused on afro-brazilian religiosity.

**Keywords:**

**Discourse. Afro-Brazilian religiosity. Children's and youth literature.**

## **1. Introdução**

A imersão na cultura afro-brasileira é permeada por preconceitos gerados por uma sociedade racista e excludente. Entrementes, observamos que parte significativa do alunado e, mormente, os docentes demonstram receio pela desconhecida cultura dos povos tradicionais, que compõem a construção do Brasil.

Os documentos educacionais, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2004), propõem que o trabalho nas áreas das Humanidades seja introduzido e desenvolvido de forma a valorizar os aspectos socioculturais dos povos que contribuíram, para a formação da sociedade brasileira.

Como descrito por Hall (2005), é no interior dessas representações que as identidades são formadas e transformadas. Assim, a representação pode ser pensada como um processo cultural que "(...) estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?" (WOODWARD, 2000, p. 17).

Há ideologias que atuam dentro de uma lógica racista estruturada pelo mito da democracia racial com vista à manutenção das desigualdades e discriminações. Diante disso, a falta de espelhos positivos, bem como de conhecimento acerca das personagens históricas que compõem a história de vida dos povos negros contribuem, para a baixa autoestima das crianças e jovens. Dentre estas destacamos, a ideologia do branqueamento e da inferiorização do negro, que causam dentre outros aspectos, "um processo de auto rejeição e de não aceitação de seu semelhante"

(SILVA, 2008, p. 34).

A ideologia do branqueamento baseia-se na defesa da superioridade branca ao povo negro, os quais seriam de inferioridade inata e que através da miscigenação a população brasileira seria “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte em parte devido às pessoas procurarem parceiros mais claros do que elas” (SKIDMORE, 1976, p. 81).

As representações subjugadas da história e da cultura do povo negro, no Brasil, estão visceralmente entrelaçadas ao poder de enraizamento das (in)verdades criadas pela cultura eurocentrada, silenciando, assim, as vozes desse percurso histórico, o que determina quais discursos estarão ao alcance para a formação das crianças e dos jovens de descendência negra, assim como os não negros.

Mesmo não possuindo traços demoníacos, o medo dos ritos e o medo das representações da religiosidade afro-brasileira persistem até os dias atuais. Com isso, as releituras através da literatura infantojuvenil visam ao rompimento das barreiras construídas através do discurso fundamentalista das religiões cristãs, desde as séries iniciais da Educação Básica.

No dizer de Nascimento (2016), as religiões de matrizes africanas preservam os saberes ancestrais, os modos de vida, as organizações das sociedades, a transmissão dos conhecimentos através da oralidade, além da preservação da concepção de espiritualidade africana. São meios de resistências e de sobrevivência aos danos causados pela colonização. Para o referido autor, o termo “intolerância religiosa”, comumente identificado em textos ou denúncias divulgadas nos meios de comunicação, não abarca a totalidade da compreensão da perseguição cotidiana a que os povos de terreiro são submetidos. Assim, o desrespeito às formas de vivência da religião afro-brasileira, os ataques contínuos aos adeptos dessa religiosidade, as investidas realizadas contra os seus templos e a redução da complexidade dessa religiosidade são algumas das formas de projeção do racismo.

À medida que consideramos a escola como *locus* de construção de identidades, de conhecimento e de (re)produção das práticas sociais, implica que haja uma mobilização de práticas pedagógicas e de reflexões em torno do currículo, a fim de que o processo educativo favoreça o desenvolvimento da autonomia, do autorreconhecimento positivo e amplamente integrador nos aspectos das diferenças que lá existem.

Este trabalho tem como objetivo geral conhecer o discurso de professores das Series Iniciais acerca da utilização da literatura infantojuvenil com a abordagem da religiosidade afro-brasileira, nas rotinas educacionais. Decorrente deste, como objetivos específicos, pretendemos: (I) Identificar a concepção de oito professoras (atuantes nas Séries Iniciais) com relação ao uso de literatura infantojuvenil com foco na temática da religiosidade afro-brasileira; (II) analisar atos de práticas racistas contra afro-religiosos no ambiente escolar, que foram denunciados entre os anos de 2009 a 2018.

Este trabalho está calcado na abordagem da pesquisa qualitativa. No dizer de Paulilo (1999), a pesquisa qualitativa se debruça sobre questões relativas às formas de pensamento, às formas de agir, às significações e às práticas de representação dos sujeitos, adentrando em questões que remetem às suas ideologias e às suas subjetividades. Diante dessa perspectiva, a pesquisa qualitativa se debruça sobre os fenômenos que se dão nas práticas cotidianas. Além disso, este estudo está alicerçado na perspectiva da pesquisa de campo. Na ótica de Severino (2007), na pesquisa de campo, o pesquisador tem o objetivo de conhecer como se dá a materialização de um dado fenômeno social. Diante de tal objetivo, ele tem acesso ao contexto de materialização desse fenômeno, bem como ao seu objeto de pesquisa e ao seu *corpus* de análise.

Como procedimentos metodológicos, utilizamos a revisão bibliográfica, bem como a entrevista. A entrevista foi realizada com 08 (oito) professoras que atuam nas Séries Iniciais. O perfil das participantes é composto por profissionais com Ensino Superior, bem como Pós-Graduação. Em relação à questão da religiosidade, elas se identificam como cristãs.

Para realização da análise das falas das entrevistas, recorreremos à perspectiva da Análise do Conteúdo, que é proposta por Bardin (1977). Na ótica de Caregnato e Mutti (2006), a Análise do Conteúdo – AC prima pela palavra, tendo como objeto efetivar a promoção de inferências relativas ao conteúdo dos enunciados em análise. Com base nos enunciados, é possível perceber e inferir diferentes aspectos subjetivos dos sujeitos. Para tal, o pesquisador lança mão de duas práticas. São elas: a dedução frequencial e a análise de categorias temáticas. Para os autores, com o método em foco, é possível perceber distintos elementos explícitos e implícitos, bem como os significados e as significações imbricadas nos enunciados dos sujeitos entrevistados. Diante dessa perspectiva, objetivamos perceber os significados presentes nas falas das entrevistadas a-

cerca da utilização da literatura infantojuvenil com foco na abordagem da temática da religiosidade afro-brasileira.

## **2. Desenvolvimento**

### **2.1. Multirreferências na pesquisa em relações étnico-raciais**

Analisando o sistema de ensino secundário e superior, percebemos que alterações sociais, políticas e econômicas, em uma visão global, influenciaram diretamente a formação de professores. Durante essas mudanças, novos saberes escolares foram configurados dentro de uma perspectiva socializadora, os quais culminaram em novas categorias de pensamento, influenciando, assim, as ideologias políticas e religiosas da sociedade brasileira.

Ao remetermos a uma reflexão acerca da mudança política e seus efeitos no cenário da educação, bem como da influência das tecnologias e dos novos fazeres/saberes, trazemos as modificações na subjetividade e na identidade dos profissionais da educação (gestores, professores, entre outros) os quais são orientados pelos valores da performatividade. Segundo o Ball (2002, p. 32), a performatividade é definida como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que serve de crítica, comparações e exposições como meio de controle, atrito e mudança”. Essa mudança ou “tecnologia de reforma política”, em Ball, não muda apenas as ações dos sujeitos, mas também sua “identidade social”.

O “gerenciamento” desta reforma político-educacional, também, tange ao viés da atuação da gestão em relação a um maior envolvimento com as questões de trabalho, profissionalização, bem como o envolvimento emocional, a emersão de uma nova subjetividade. Além disso, ele enfatiza a participação dos sujeitos, defendendo a inclusão das pessoas nas políticas e nas suas análises, expressando clara preocupação com a justiça social, embora admita que a implementação das tecnologias pode tornar as instituições de ensino opacas, com amplas características de simples “mercadorização do conhecimento”.

Em seus escritos, Ball realiza uma ação reflexiva de teorias clássicas, que são aliadas aos conceitos de diversos autores, como Giddens e Lyotard, bem como a teoria de Foucault. Com cuidado para a produção não perder a característica de escrita em primeira pessoa, e inclusive de correr o risco de ser idiossincrático, o autor inglês utiliza um referencial metodológico ‘ontologicamente flexível’ e ‘epistemologicamente plura-

lista' e um conjunto de conceitos potentes e maleáveis.

Destarte, Gentili (2010) afirma que

O êxito cultural mediante a imposição de um novo discurso que *explica* a crise e oferece um marco geral de respostas e estratégias para sair dela - se expressa na capacidade que os neoliberais tiveram de impor suas verdades como aquelas que devem ser defendidas por qualquer pessoa medianamente sensata e responsável. (GENTILI, 2010, p. 10)

Nessa acepção, assim como os “terrores da performatividade” que produzem bons números para os gestores educacionais, bem como descharacterizam o docente de seu fazer pedagógico, o neoliberalismo visava a um largo e casto crescimento dos lucros durante a crise instaurada nos anos 70.

Na ótica de Gentili (2010, p.12), “o homem comum não afirma na sua vida cotidiana o valor da competição, se a sociedade não aceita as enormes possibilidades modernizadoras que o mercado oferece quando passa atuar sem a prejudicial interferência do Estado”. Para o referido autor,

[...] os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de “iniquidade” escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional, etc. (GENTILI, 2010, p. 5)

O autor defende a necessidade da realização de uma profunda *reforma* administrativa no sistema escolar. Tal reforma deve ser orientada pela necessidade de introduzir mecanismos, que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em especial, a *qualidade* dos serviços educacionais. A colocação das novas reformas políticas em ação pode concentrar subjetividades, que interferem nas práticas atuais, o que, muitas vezes, não são tão proveitosas. O Estado deve avaliar as políticas educacionais em decisões cuidadosas, pois as prioridades do ensino não podem ser esquecidas.

O campo de pesquisa na área das relações étnico-raciais tem ganhado abrangência na última década. Diante dos desafios da educação antirracista, pesquisadoras e pesquisadores viram-se impelidos a analisar alternativas e estratégias com a finalidade de combater às mais variadas facetas do racismo.

Ao considerar que as relações étnico-raciais permeiam e agregam a reflexão acerca dos conceitos de cultura, de pluralidade, de multicultu-

ralismo, de identidade, de diferença e de alteridade, compreendemos que apenas um percurso metodológico não seria suficiente para compor as análises e provocar as problematizações pertinentes em busca das mudanças de paradigmas educacionais vigentes.

A busca por uma sociedade equitativa que compreenda a importância da discussão acerca da diversidade deve ser um componente permanente nos processos de escolarização, compreendendo os seguintes aspectos: acesso à escolarização com ampliação da oferta educativa à demanda social por direito à educação; condições concretas da oferta educativa [infraestrutura, valorização dos(as) profissionais de educação, materiais educativos adequados]; processos pedagógicos que abordem a diversidade educativa para superação das desigualdades e discriminações no ambiente escolar.

A garantia do direito à diferença, à emancipação, ao reconhecimento dos seus próprios conhecimentos e práticas é imprescindível, para que os públicos subalternizados tenham a garantia do exercício do ser e, desse modo, tenham abertura para serem protagonistas de sua história, sendo valorizados nas esferas política, social e educacional.

Como a garantia de um direito social, o acesso à escolarização formal tem sido compreendido como um processo extremamente relevante, para o desenvolvimento humano e seus amplos aspectos. Através do convívio no ambiente escolar, os sujeitos trocam experiências de trato pedagógico, cultural e social. Porém, como afirma Gomes (2001), as práticas educativas podem ser discriminatórias, quando essas negligenciam o reconhecimento das diferenças. Nessa conjectura, a busca pela compreensão dos mecanismos de resistência, de luta e de superação das dificuldades do povo negro no Brasil em sua trajetória historicamente depreciada, também exige o entendimento de suas organizações sociais, políticas e religiosas.

Para Cavalleiro (2001), a população negra, trazida forçadamente para o Brasil, tinha uma história de vida construída e, ademais, foram somadas a outras marcas “impressas no processo de transmutação de continente” (CAVALLEIRO, 2001, p. 20). Essa conjuntura serviu, para criar estratégias de sobrevivência.

Por conseguinte, corroboramos a afirmação da referida pesquisadora, quando essa diz que

[...] A religião, aspecto fundamental da cultura humana, é emblemática no caso dos(as) negros(as) africanos(as) em terras brasileiras. Por meio desse

ímpeto criativo de sobrevivência, pode-se dizer que a população negra promoveu um processo de africanização de religiões cristãs [...] e de recriação das religiões de matriz africana. (CAVALLEIRO, 2001, p. 22)

Nesse sentido, promover discussões das vivências, das construções religiosas e de resistência no cotidiano escolar nada mais é do que ampliar os espaços de construção epistêmica dentro dos estudos das relações étnico-raciais, o que tem como objetivo promover a equidade de oportunidades e de valorização das diferenças, através da ressignificação dos currículos monoculturais e eurocentrados.

## ***2.2. A Literatura infantojuvenil afro-brasileira nas rotinas educacionais: um olhar sobre o discurso docente***

Assim, ao considerarmos o currículo como “(...) um campo onde estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relação de poder (...)” (COSTA, 2005, p. 37), compreendemos ser fundamental analisar os significados produzidos por discursos das\dos professores, que atuam no processo de construção/negação da religiosidade afro-brasileira e, por conseguinte, na formação das identidades de crianças e jovens envolvidos neste processo.

Em termos de resultados, podemos ressaltar que o discurso das docentes entrevistadas demonstra que elas reconhecem o papel do trabalho com a literatura infantojuvenil com foco na religiosidade africana e afro-brasileira no rompimento de estereótipos e padrões (relativos ao negro) expostos nos livros didáticos. Além disso, as docentes reconhecem a rejeição social às religiões de matrizes africanas, o que se reflete na escola. Isso, por sua vez, gera certo desconforto das docentes entrevistadas, no que se refere à realização de atividades focadas na religiosidade afro-brasileira. Com o objetivo de demonstrar os aspectos expressos e subjacentes às falas das docentes entrevistadas, dividimos este tópico em duas categorias apresentadas a seguir.

### ***2.2.1. A Literatura infantojuvenil afro-brasileira***

O uso da literatura, de acordo com o discurso das professoras entrevistadas, é o rompimento dos estereótipos veiculados no livro didático. Em geral, quando se tem a abordagem relacionada ao negro, o tema recorrente é a época da escravidão, não expandindo o universo cultural afro-brasileiro. A ausência de conteúdos para além da escravização do po-

vo africano reforça a desvalorização e o renegar da cultura afro-brasileira, fortemente ressaltado no imaginário coletivo da sociedade.

Silva (1995) afirma que tal recorrência

[...] tem um impacto sobre a construção da identidade dos educandos de ascendência africana, indígena e mestiça, que não encontram referências positivas a sua origem, a sua cultura e a sua história, omitida ou mostrada de maneira caricatural, estereotipada e folclorizada na escola. (SILVA, 1995, p. 135)

Muitas vezes, as abordagens dos conteúdos (ou ausência deles, no caso das relações étnico-raciais e da cultura afro-brasileira), em livros didáticos, culminam na disseminação de informações que fortalecem as situações discriminatórias e excludentes direcionadas as pessoas negras. À medida que a personagem negra sempre é retratada como alguém à margem da sociedade, em situação de violência, maus tratos e tristeza, a criança, negra e não-negra, internaliza que a aquele é o lugar destinado ao negro, fazendo com que o ideal de branqueamento seja internalizado e tido como “padrão, como bom, como bonito.

Em relação a isto, as professoras atuantes em sala de aula Oxum, Oyá, Obá e Ewá<sup>72</sup> afirmaram que utilizam a literatura com a presença de personagens negros ou que contenham histórias africanas e afro-brasileiras, como quebra de paradigmas para contrapor o que é exposto no livro didático. Entre os livros citados, as obras recorrentes foram “Menina Bonita do Laço de Fita” de Ana Maria Machado, a coleção “Bichos da África” e “Madiba: o menino africano” de Rogério Andrade Barbosa, “Princesa Ana” de Ed Franck e KrisNauwelaerts, e o “O Quibungo e as Brincadeiras”, obra produzida por alunos da escola pesquisada.

O livro “O Quibungo e as Brincadeiras”, obra baseada em um conto de origem banto, foi produzida no ano de 2015, a partir de um projeto desenvolvido por uma das turmas de correção de fluxo do Acelera Brasil. Ao realizar o trabalho de pesquisa e produção textual sobre a cultura afro-brasileira, os alunos produziram o texto coletivamente e construíram um livro em tecido, o qual foi vencedor de um concurso da rede municipal, para o lançamento de um livro produzido por alunos. O livro foi publicado pela editora IMEPH, que desenvolve o Projeto Nas Ondas da Leitura, e foi distribuído para os alunos e profissionais da escola pes-

---

<sup>72</sup> Com o objetivo de preservar a identidade das docentes entrevistadas, optamos por adotar nomes fictícios.

quisada no mesmo ano. Exemplares do livro, também, estão presentes na biblioteca da unidade e foram distribuídos para algumas bibliotecas da rede municipal, bem como para algumas escolas da rede privada, de forma autônoma pela Professora de Biblioteca Nanã e pela professora responsável pelo desenvolvimento do projeto.

A professora Oxum, estimulada pelas descobertas a partir das pesquisas que tem realizado de forma autônoma nos últimos anos, realizou um trabalho, no ano de 2017, específico sobre a cultura africana e afro-brasileira, a partir de um livro de literatura infantil. Esse manual aborda uma lenda da Guiné-Bissau, “Não chore ainda não” de Rogério Andrade Barbosa. Ao longo do ano, a turma da correção de fluxo Se Liga construiu o livro “Se Liga na África”, o qual por meio de poesias e desenhos autorais das crianças explora os conhecimentos adquiridos em relação ao continente africano e a cultura afro-brasileira. O livro foi impresso por uma editora que realiza parceria com a Prefeitura do Recife.

Para as colaboradoras de forma geral, a literatura expande os horizontes das crianças. Para a professora Oyá, no entanto, o livro que lhe chamou atenção e que ela geralmente utiliza em sala de aula não foca na questão da negritude da personagem. Contudo, o fato dela ser uma princesa negra já inquieta os alunos, pois eles mantêm os estereótipos de que a pessoa negra sempre irá ocupar locais subalternos.

Eu gosto dos livros de literatura quando eles contam uma história que não são baseadas na escravidão, que não baseadas em crianças pobres. Eu gosto de mostrar aos meus alunos que não necessariamente porque é negro tem que se pobre. Porque é negro tem que ser? Eu gosto de histórias que não pontuam isso. Eu trabalhei o livro Princesa Ana e em nenhum momento ele focava que ela era negra, mas que ela uma princesa e queria casar, só isso (OYÁ).

A professora Ewá, por sua vez, acredita que é importante que seja evidenciado que o personagem é negro para que estereótipos sejam rompidos.

A gente vê que abre um leque novo, um mundo novo para eles. Muitas vezes, eles repetem, reproduzem o que ouvem na rua como ser negro é feio, ser negro é sujo, ter cabelo diferente não é bom. Então assim, com o livro a gente vê que abre o entendimento deles. E muitas vezes eles dão aula em casa porque eles dizem eu aprendi assim, não devemos ter preconceito. Abre uma perspectiva de vida para eles (EWÁ).

Mesmo que não haja domínio de conteúdo aprofundado, os/as e-

ducadores/as podem encontrar na literatura infantojuvenil a possibilidade de redimensionar os conhecimentos sobre a África e sobre os afro-brasileiros, pois se tornam ricos instrumentos para construir e enriquecer o pensamento das crianças, através de recurso de imagens e vasto enredo (SILVA, 2012). Ao levarmos em consideração o efeito de uma abordagem que estimula o positivismo da imagem da pessoa negra em sala de aula, ambas as docentes apresentam tentativas de romper com os estereótipos, fornecendo espelhos positivos para a construção da identidade da criança de etnia não branca, não ficando reféns das ausências dos livros didáticos. Isso, por sua vez, busca romper com as naturalizações dos processos sociais, que fortalecem a ideologia do branqueamento.

### **2.2.2. A religiosidade afro-brasileira**

Ao questionarmos as colaboradoras sobre o desenvolvimento de atividades que abordassem a religiosidade afro-brasileira em sala de aula, percebemos o desconforto em explanar este assunto. Entre sorrisos e suspiros, é perceptível a escolha de palavras. Ou seja, tivemos o retorno de que falar sobre religiões (como candomblé ou umbanda), em sala de aula, é um tema polêmico e delicado. Isso, pois a maior parte dos alunos é oriundo de famílias cristãs. Das sete profissionais entrevistadas, apenas três relataram experiências na tentativa de uma abordagem religiosa afro-brasileira, em sala de aula. Uma das colaboradoras informou que a temática surgiu, a partir de um depoimento de uma estudante. Porém, não desenvolveram atividades posteriores.

É complicada essa questão porque a gente está em uma escola que quando a gente entra a reza o pai nosso, então, a gente tende a ignorar. Eu vejo muito isso, nas escolas em geral em que eu trabalhei, somos todos católicos. Não se pensa coletivamente, sistematicamente, em atividades que contemplem todas as religiões. Como a páscoa, se você quiser, você vem, se você da umbanda ou candomblé, 'a gente vai servir pão e vinho viu mamãezinha'. Há certa exclusão na escola. E eu estou dentro disso porque eu faço parte da escola. Quando a gente tenta argumentar sobre, 'ah não, estamos respeitando todo mundo, mas nós vamos fala de Jesus e ponto'. Se a gente argumenta, é chato, tá querendo problema. Já recebi sim alunos de religiões de origem afro. Na rede particular eu tinha um aluno, mas ele se escondia de todo mundo. Só sabia porque eu morava na rua em que a avó dele morava e ela era mãe de santo, e todo mundo a nomeava e conhecia assim na rua. Mas na escola ele nunca se pronunciou a respeito e a escola seguia o calendário tradicional. Nas aulinhas de História onde vai falar a questão da África, não se cita as religiões, é só a questão bem histórica. E eu seguia essa cartilha. Hoje, na própria biblioteca da escola (atual) a gente tem uma cartilha que fala sobre o Recife Multicultural e den-

tro desse livro traz os maracatus e a relação com a religiosidade. Eu tava lendo um livro para os meninos que falava sobre Zumbi (dos Palmares) e tinha um trecho: ‘Zumbi, protegido pela força de Ogun subia o morro’. Quem é Ogun? Vamos discutir essa questão? E foi aí que uma aluna minha disse que conhecia e que era um orixá, e que a família toda era (de terreiro), que ela ia, que ela toca e gosta. Os alunos ouviram e não teve nenhuma reação. Foi muito natural porque eles já vinham trabalhando África. Ela narrou a experiência dela e foi ouvida. Mas talvez se ela tivesse falado em uma ano que eu não trabalhei a temática, ou ela nem teria falado nada, tinha ficado na dela, ou se ela falasse os outros iam rotular ela de macumbeira ou outros termos pejorativos que a gente escuta (OXUM).

A professora Oxum apresenta uma prática bastante comum nas escolas públicas do Brasil: o momento da oração do Pai-Nosso como recepção dos alunos, pais e professores, mesmo sendo instituições pertencentes a um estado de direito laico. De acordo com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), o Brasil é um país laico, não podendo promover uma religião ou objetos religiosos em suas instituições públicas, como: escolas, hospitais, câmaras de vereadores, Congresso Nacional etc. No caso das escolas e da oração do Pai-Nosso, a justificativa utilizada é de que essa prática consiste na execução de uma oração universal. Apegando-se a isso, a laicidade é ferida cotidianamente, se uma única pessoa, uma religiosidade não cristã, está sendo desrespeitada. O Estado, enquanto responsável por assegurar judicialmente a isonomia de tratamento entre a diversidade presente no Brasil, torna-se omissor a essas práticas que insistem em universalizar ritos religiosos em espaços públicos (MARIANO, 2015).

Ao iniciar uma conversa com seus alunos sobre o orixá *Ogun*, a partir da leitura de um texto sobre Zumbi dos Palmares, a professora Oxum teve a revelação de uma aluna sobre sua religiosidade de matriz afro-brasileira. A jovem estudante da professora Oxum compartilhou com os colegas seus conhecimentos sobre a divindade e não foi registrada nenhuma situação de discriminação. Ao orixá *Ogun*, foi dado o domínio dos caminhos pelo Senhor Supremo e, “na sua virilidade heroica, possibilita a preparação de um cenário favorável para que a humanidade desempenhe o seu papel de co-partícipe da evolução” (BOTELHO, 2005). No caso da professora de biblioteca Nanã, o relato de uma estudante sobre uma sacerdotisa de candomblé foi o mais próximo de situação didática que já vivenciou.

Ao relatar sua experiência, a professora Oyá mostrou-se frustrada em ter tido esse tipo de experiência, ressaltando que, mesmo com uma criação evangélica, tinha aprendido a respeitar a fé do outro. E reconhece

que a rejeição se dá, em virtude de fazer parte da cultura negra.

Já comecei um trabalho um trabalho em relação a religião, mas eu tenho que confessar que tive que parar porque eu tive alguns problemas. A gente a ainda vê o preconceito em relação à religião negra quando você começa a falar, os meninos dizem ‘tia, a senhora vai falar de macumba?’ , e até uma mãe chegou na minha de sala de aula para falar que na casa dela só se falava de Deus e que todo mundo era evangélico. Até expliquei para ela que minha família e minha criação também era evangélica, as coisas que eu acredito vem da igreja evangélica, mas isso não me impede de conhecer outras culturas de outras religiões. Nunca tive alunos, ao menos que tenham falado. E acredito, de verdade, que se fossem eles não falariam por conta do preconceito. A gente que é de outra religião a gente pouco entende. Digo por mim. Mas meu pai ensinou a respeitar todas as religiões. Mas a gente vê muito isso de não respeitar. Quando a gente começa a falar de religião africana a gente ouve logo que é macumba e é ruim. Que é usada para fazer mal a alguém. Ninguém procura saber como é, como funciona. Não é conhecida como religião. Primeiramente porque é ligada ao negro. Na verdade, é isso (OYÁ).

Mariano (2015) ressalta que, desde a primeira metade do século XX, quando os cultos de origem afro-brasileiras eram perseguidos policial e judicialmente, o *status* e a legitimidade das religiosidades como o candomblé, a umbanda e o batuque têm sido mantidas à margem da sociedade. O pesquisador complementa que, mesmo diante das transformações sociais, da busca por informações e de aparatos legais, os constantes atos de discriminação e de intolerância permanecem.

Silva (2008) explicita que “a imposição de uma matriz religiosa constitui-se em violência simbólica contra os grupos subordinados, que não tem poder para colocar seus conteúdos e significados culturais nos currículos de ensino das nossas escolas” (SILVA, 2008, p. 25).

Ao partilhar que recebeu desculpas de uma mãe de aluno por estar trajando vestimentas tradicionais de candomblé, a professora Ewá acende a questão de que a sociedade impõe, ao povo de terreiro, que devem sentir vergonha de sua fé e de sua religiosidade.

Uma vez, a mãe de um aluno veio buscar ele com as roupas, e ela até pediu desculpas a mim e ficou meio assim porque todos mundo tava olhando. Ela explicou que tinha saído de um evento, de um culto, nem sei como se chama direito. Mas que ela tinha que pegar ele. Alguns meninos ficaram comentando. A partir desse dia, o menino ficou calado, eu chão que ele tinha vergonha. A partir dos livros de História, que traz a Casa Grande e que o negro tinha que adorar os deuses do senhor de engenho, eu coloquei isso e eles ficam revoltados. Tinham que ser da religião católica, e eu expliquei que tinha que camuflar, fingir que estavam adorando os deuses do senhor de engenho, mas eles inseriam os seus deuses. Inseri esse deba-

te porque já mostro para eles que todo cidadão tem o direito de ter sua religião. A gente não pode impor. Quando eu expliquei que todo mundo tinha o direito de ter sua religião e que a gente não podia agir dessa forma como os senhores de engenho agiam antigamente, aí ele levantou a mãozinha e disse que a mãe era do candomblé (EWÁ).

Tal sentimento de vergonha e de medo de exposição é reflexo das expressões da violência simbólica sofridas pelo povo de terreiro, o que é evidenciado por Silva (2008). Para a referida autora, tal situação toma forma de catequese, a partir do pressuposto que desenvolvem os conceitos de uma única matriz religiosa. Dessa forma, a partir da não apreciação histórica e cultural da diversidade religiosa que as crianças trazem de seu seio familiar, abre-se o precedente da fragmentação e da imagem negativa internalizada, o que é endossado pelas práticas escolares unilaterais.

Por sua vez, as colaboradoras Yemanjá, e Otin relataram que nunca tiveram contato com alunos de origem religiosa afro-brasileira nas Séries Iniciais.

Já tive alunos adolescentes e adultos da religião afro, mas do público menor não. Já tive problemas sim, mas acredito que é pela falta de entendimento das pessoas de outra religião. Nunca tive problema nesta escola, mas na outra eu tive. Uma professora tava falando que era de maracatu e era da religião afro, e o aluno falou 'ah, tu é catimbozeira!'. E se levou para a direção e a direção entreviu, dentro do conhecimento dela (professora). Mas a gente precisa conhecer melhor para intervir (YEMANJÁ).

Nunca presenciei aqui, mas no estado (seu outro vínculo), sim. Não diz 'sou do candomblé', mas também não se esconde tanto, não tem medo. Há um tempo atrás as pessoas tinham vergonha, pela questão da cultura, da sociedade, por não colocar como uma forma cultural dos negros e sim que era proibido, aquilo é macabro. Até eu tinha essa consciência, porque quando eu era pequena tinha uma senhora que ela era, que tela tinha. E antes era chamado a macumba e ninguém podia entrar naquela rua, tinha medo. Depois que você vai estudando e vai vendo como o povo faz um bicho de sete cabeças. Enfim, antes eu via muito a questão do preconceito, do xingamento macumbeiro, mata animal. Mas hoje não. O trabalho é pontual sabe, diz que é obrigatório, mas não se tem formação, se o professor não for atrás não trabalha (OTIN).

O receio para a autoafirmação dos sujeitos, enquanto pertencem aos cultos afro-brasileiros, muitas vezes, é uma forma de preservação e de segurança diante da violência, assim como de situações vexatórias que possam vir a acontecer. A professora Otin chega a revelar que apenas após a busca de conhecimento mudou, sua forma de compreensão em relação à religiosidade afro-brasileira, pois aprendeu que era sinônimo de "macabro", "macumba", "proibido".

Oliveira (2008) ressalta que, devido ao processo histórico repressivo, inferiorizado e demonizado das religiões de matriz africana, a tendência de ocultar a religiosidade pode ser percebida em diversos âmbitos sociais, inclusive, no ambiente escolar, podendo perdurar por toda a vida.

Para Botelho (2005), a ausência de conteúdos que abordem as questões raciais representa um dos fatores para a falta de habilidade em resolução dos conflitos ocasionados a partir de práticas racistas. Para a supracitada autora,

A inexistência da temática das relações raciais na formação acadêmica resulta em despreparo para enfrentar os conflitos raciais presentes no cotidiano escolar, uma vez que a maioria dos profissionais da educação reluta em aceitar a crueldade direcionada ao grupo negro e o sofrimento a ele imposto (BOTELHO, 2005, p. 05).

A partir do momento que se reconhece que vivemos em um país racista, bem como crianças negras e não negras são formadas socialmente para rejeitarem a história e a descendência africana e afro-brasileira. Há, por conseguinte, a rejeição quando existe a inserção da temática negra em sala de aula. Nesse caso, necessita-se da preparação por parte do professor sobre as estratégias a serem utilizadas para que essa história negligenciada seja explanada e vivenciada de uma forma ampla e consistente.

Dessa forma, a partir do estudo dos mitos africanos e afro-brasileiros, professores e alunos deparam-se com uma estrutura apropriada para análises dos fazeres africanos, de resgate de memória, a partir das ancestralidades, da multiplicação da ciência e das tecnologias africanas (arquitetura, matemática, medicina, metalurgia, entre outras) e, sobretudo, da desconstrução da falácia de que os povos africanos foram/são isentos de transmissibilidade formativa, educativa, que foram/são povos bárbaros, que não contribuíram para a história do mundo no qual vivemos hoje.

É diante desse cenário que se estabelece a necessária atuação comprometida e ética dos educadores, em prol da igualdade racial no ambiente escolar. Portanto, a compreensão de como se fundamenta o racismo brasileiro, seus silenciamentos e suas tentativas de branqueamento da sociedade brasileira, bem como o reconhecimento de sua existência, garantem visualizarmos que a maior dificuldade para se trabalhar a temática em sala de aula está exatamente em ir de frente com esse ideário que nega o fato de o racismo fundamentar as desigualdades sociais.

### 3. *Considerações finais*

Em termos de considerações finais, ressaltamos que o desenvolvimento do debate pedagógico sobre história e cultura afro-brasileira, empoderamento negro e religiões afro-brasileiras estão ganhando espaço no cotidiano escolar. No entanto, quando falamos na inserção desse conteúdo na educação de crianças em início da escolarização básica, há a mudança do tom do diálogo.

Mesmo que as questões raciais tenham conquistado lugar nos currículos formais, a prática dos educadores, muitas vezes, tem ficado distante do que prezam os documentos norteadores. O ensino tradicional e eurocentrado mantém sua dinâmica, a partir da manutenção do uso de materiais didáticos que retroalimentam a exclusão e a visibilidade do povo negro, assim como seu legado e sua história.

A real inclusão das histórias e culturas africana e afro-brasileira no projeto político-pedagógico das escolas como tema de trabalho contínuo e integrado ocasionaria um movimento estruturado e coletivo, para o combate dos racismos. Ao passo que os estudantes vivenciam a diversidade e a multiculturalidade de sociedade brasileira desde as Séries Iniciais, reconhecendo e valorizando a influência negra em sua formação, proporcionamos a desde enquanto cidadãos participativos em uma sociedade, tornando-se capazes de construir uma pátria democrática.

O estudo literário em sala de aula de obras que versem sobre a religiosidade afro-brasileira auxilia na quebra de paradigmas e no combate ao preconceito. Estudantes, e em especial, aqueles/as oriundos/as de famílias pertencentes a cultos afro-brasileiros devem ter a garantia da dialogicidade de conteúdos que versem sobre a pluralidade cultural e religiosa que compõem as características de nossa sociedade, bem como acerca da herança religiosa afro-brasileira a partir da luta pelo respeito e liberdade de culto.

Ao modo que os educadores atuam como mediadores dos processos de ensino e de aprendizagem, consideramos inerente ao fazer pedagógico que podemos arregimentar alternativas para que o desenvolvimento de atividades que contemplem a reflexão sobre as diferenças em uma dimensão multicultural e que tente aproximar as relações humanas de forma a combater as diversas formas de racismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, Carol. Docentes como agente de mudança. In: SILVEIRA, Maria Lucia da; GODINHO, Tatau (Org.). *Educar para Igualdade: Gênero e Educação Escolar*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Educação, 2004.

ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde de. *A construção da verdade autoritária*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/ USP. 2001.

BALL, Stephen. Reformar Escolas\Reformar Professores e os terrores da Performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, Coimbra, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2017.

BERKENBROCK, Volney J. *A experiência dos orixás: um estudo sobre a experiência religiosa no Candomblé*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés. *Participação*, n. 17, Brasília, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/24204>. Acesso em: 07 jun. 2017.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília-DF, Outubro, 2004.

\_\_\_\_\_. *Ministério da Educação e Cultura*. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_. *Ministério da Educação e Cultura*. Lei nº 11.645, de 10 de março 2008. Brasília, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto – Enfermagem*, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.

ELBEIN, Juana; SANTOS, Deoscoredes Maximiliano dos. *Êsú*. Salvador: Corrúpio, 2014.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. 2010. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/manualusuario.html>. Acesso: 01 jun. 2016.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora da UNESP – Biblioteca Básica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. In: BRITO, Ângela M.B.B. de., SANTANA, Moisés de M., CORREIA, Rosa L.L.S. (Org.). *KuléKulé – Educação e Identidade negra*. Maceió: EDUFAL, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação e Relações Étnico-Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengelê (Org.). *Superando Racismo na Escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2008.

GUILOUSKI, Borres; COSTA, Diná; SCHLÖGL, Emerli. *O Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas II: Tradições Religiosas Indígenas e Afro-Brasileiras*. Disponível em: <http://www.gper.com.br/noticias/e16497de60b8cdb335b018803d3040fd.pdf>. Acesso em: 01 de jul. 2018.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Sobre os candomblés como modo de vida: imagens filosóficas entre África e Brasil. *Ensaio Filosófico*, Rio de Janeiro, v. 13, p. 153-70, 2016. Disponível em: [http://www.ensaiofilosoficos.com.br/Artigos/Artigo13/11\\_NASCIMENTO\\_Ensaio\\_Filosoficos\\_Volume\\_XIII.pdf](http://www.ensaiofilosoficos.com.br/Artigos/Artigo13/11_NASCIMENTO_Ensaio_Filosoficos_Volume_XIII.pdf). Acesso em: 02 jun. 2017.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. *Candomblé e educação: estratégia para o empoderamento da mulher negra*. 2008. 213 f. il. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PAULILO, M. A. S. Pesquisa qualitativa e a história de vida. *Serviço Social em Revista*, v. 2, n. 2, p. 135-48, Londrina, 1999. Disponível em: [http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c\\_v2n1\\_pesquisa.htm](http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v2n1_pesquisa.htm). Acesso em: 25 mai. 2017.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

## THE CONTRIBUTION OF GAMIFICATION STRATEGIES IN EMERGENCY REMOTE TEACHING OF ENGLISH LANGUAGE

*Maria Lueuda Pereira Alves (UFC)*

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

*Nayra Barbosa Mota (UFC)*

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

*Luiz Eleildo Pereira Alves (UECE)*

[eleildo.alves@uece.br](mailto:eleildo.alves@uece.br)

### ABSTRACT

The current pandemic context has caused new challenges. Due to this, reflections have emerged regarding school practices in the teaching-learning context, especially about Emergency Remote Teaching. Such system has been used as a strategy to maintain school activities during social isolation. Therefore, the aim of this article is to describe successful teaching-learning practices through gamification strategies applied by English language teachers in 3<sup>rd</sup> year of Elementary School classes. As the strategies presented here resulted in positive student-teacher and student-student interactions, they can contribute to the dynamization of the printed didactic material content and help engage students in the learning process.

#### Keywords:

Gamification. Teaching practice. English language teaching.

### RESUMO

O atual contexto pandêmico tem feito emergir no contexto do ensino-aprendizagem novos desafios e reflexões sobre as práticas escolares, sobretudo no que se refere ao ensino remoto emergencial, prática utilizada como estratégia para dar continuidade às atividades escolares durante o isolamento social. Em vista disso, este artigo tem como objetivo descrever práticas bem-sucedidas de ensino-aprendizagem por meio de estratégias de gamificação desenvolvidas por nós, professoras de ensino de língua inglesa, em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental. As estratégias aqui compartilhadas resultaram em positivas interações aluno-professor e aluno-aluno, contribuindo também para a dinamização do conteúdo apresentado pelo material didático impresso e engajando os aprendizes no processo de aprendizagem.

#### Palavras-chave:

Gamificação. Prática docente. Ensino de Língua Inglesa.

### 1. Introduction

Since the end of 2019 the world has been suffering due to the spread of COVID-19, which is a disease caused by SARS-CoV-2, known

as the New Corona Virus. Despite some advances in studies about this disease, which already caused serious damage to the world population, experts in several areas, among them Frij of Capra (2020), claim that the impact of this pandemic will be definitive in order to trace the course of the new century. According to them, this current moment will be recorded by history as before and after the pandemic crisis.

Hodges et al. (2020) asserts that contrary to some experiences, like well-prepared classes already planned and designed to be online, the Emergency Remote Teaching (ERT) became a sudden alternative for schools, due to the pandemic circumstances, which will return to face-to-face format once the crisis is overcome.

In the transition from the physical classroom conditions to a virtual environment several challenges emerged. According to Cahapay (2020), “some schools have employed online tools such as Google classrooms and social media applications such as WeChat or WhatsApp to augment education from home.” These changes will be inserted into a new teaching style, using gamification and content digitalization capacity, in order to make them more accessible to students during remote classes.

In addition, the current situation is bringing many changes to modern life, such as online distance education, which is the focus of this paper. “There is a timely need to carefully think about the concept of learning space anew.” (Cahapay, 2020). We are experiencing unimaginable times where models of teaching and learning require radical changes and strategies should be thought of as a way to reduce inevitable learning losses.

This new scenario has affected the lives of many teachers and students around the world. According to Bozkurt et al. (2020) this process is more complex than what society comprehends because it involves more than simply uploading educational content. It is a learning system that provides learners agency, responsibility, flexibility and choice. It also requires careful planning, designing and determination to create an effective learning ecology.

According to Bozkurt et al. (2020) there is a difference between Distance Education and Emergency Remote Teaching, since the former was designed to be an alternative and flexible option for learners, while the latter is an obligation, which involves different priorities.

This was one of the greatest challenges that some teachers went

through. It was observed, in practice, at least two essential points in this methodological transposition process: the mastery of digital literacy practices and the ability to get the attention of these students once that virtually, they can easily avoid participating.

Considering this, in this paper the aim is to describe successful teaching-learning practices through strategies of gamification. The activities described in this paper were developed in 3<sup>rd</sup> grade of Elementary School classes, during English classes in a bilingual program. The intention is to focus on teaching practice situations and socialize some possible approachable activities in the digital classroom.

Therefore, we speak as teachers and researchers, bringing real methodological situations that we developed together. In this paper we will discuss about four (4) activities which involve different levels of difficulties and that were adapted from the didactic material to the digital universe.

Due to the current conditions, the concept of gamification emerged, little discussed but yet, so important, especially in foreign language teaching. We believe that many features of reality experienced in the current pandemic context makes us reflect deeper about the aspects of democratization regarding digital practices, especially in the educationfield, this is an aspect strongly defended in the BNCC.

Thus, in an attempt to explain the objective throughout this paper, this study is organized as it follows: first, it deals with the concept of digital literacy and gamification, then it focuses on the didactic material and finally how the gamification process occurred, narrating the didactic purpose. The methodology used is bibliographic and expository, since it is a self-narrative of teaching practices (Pellanda; Boettcher; Pinto, 2017), understanding Freire's ideas that teachers are formed by their own practices and by the reflection concerning it. (Freire, 2004).

## **2. *Emergency Remote Teaching and Gamification***

Hodges et al. (2020, n/p) asserts that “online education, including online teaching and learning, has been studied for decades. Numerous research studies, theories, models, standards, and evaluation criteria focus on quality online learning, online teaching, and online course design”. Having its background based on theoretical and methodological construction, online education is now a reality experienced worldwide

and provided through the access of digital technologies.

However, online learning is a wide term for researchers in the education field. Due to the pandemic context the world did not have available time to prepare and develop structured learning strategies towards education, but it keeps trying to rearrange them, each in its own way.

Understanding that there is a difference between online learning and remote teaching, it's important to be aware that the first refers to the option of using technological tools to have classes, while the second is simply teaching in the same way as face-to-face but online, because of specific reasons. Therefore, the term Emergency Remote Teaching (ERT) was chosen to be used in this paper. ERT brought great impact into world context considering educational practices. Among the numerous problems regarding this point of view, the lack of a cyber-cultural democracy (Canclini, 2005) must be the most important one.

Canclini (2005) also states that we live in an "Illusion" when we think that the internet and digital technologies are the same for everyone, everywhere in the world. What we can notice as a result of the ongoing scenario is that many students are excluded from the activities that are virtually promoted by schools.

Facing this sudden change of reality, the teachers' lack of ability to work with digital tools should also be considered. It brought a negative impact in developing more effective activities considering the lack of physical presence of the students, as it would be easier if the teacher could see the student's reaction to what is being taught.

Since dealing with online classes is a difficult reality in educational levels where students already have a certain autonomy in the learning process, it is much more serious when we talk about younger learners, as they are not autonomous and cannot manage, for example, with the commitment of attending classes at the assigned time, perform their activities at home, among other things.

Regarding teaching foreign languages, this impact is even stronger. How would it be possible to work with children and the necessary skills to acquire a second language without face-to-face interaction? How to draw the attention of these kids so that they can develop autonomy, be part of the process and learn? This challenge was experienced by us, foreign language teachers, while teaching students in the early years of

elementary school.

People who have had the opportunity to interact with physical didactic materials for foreign language teaching know that many proposed activities consider student-teacher or student-student interaction. It happens because these patterns of interaction help in developing all four skills: reading, writing, speaking and listening. Thus, the attempt to work with the physical book to teach a foreign language in the remote emergency context would be an unviable path since the material itself is not very informative and most of the times the learner cannot understand the instructions when working alone.

In this sense, facing a need to recover our methodological practices in order to be successful in the context of emergency remote education, the proposal of gamification is brought into this study, considering that such strategies proved to be fundamental in the process of practicing the language and skills, and also having students to interact.

According to Costa & Marchiori (2015 *apud* Deterding, 2011; Bunchball, 2010), Gamification can be defined as being a strategy supported in the application of game elements in non-game activities which are used to influence and cause changes in group and individual behavior. It is a phenomenon that sprang from the development of Information Technology (IT). Unfortunately, gamification, as discussed by Deterding et al. (2013), is often considered fad. In the current context, it is easily perceived as the teacher's resistance to the use of new technologies. The criticism presented by these authors is discussed here and this paper also finds it essential to strive for an inclusive education.

Above all, in Brazil, teaching activity is struggling to be valued. Sometimes this scenario is the root to methodological resistance and it is common to find teachers who lack the ability to handle technological tools. This is an important issue, since the world is becoming more and more high-tech. In this "new democracy", as Canclini (2005) states, the excluded are the ones that are not connected. In short, education professionals must improve this skill in order to keep up with modern life.

We intend to argue that, from our point of view, technology can not be seen as an enemy of the teaching practice, since it has too much to offer in terms of boosting teaching-learning practices, even in face-to-face context. What often happens is that the inability to handle such technology, even in face-to-face classes, results in its underutilization. Frequently, multimedia rooms or computer labs are underestimated and

underutilized, instead of being spaces to diversify literacy practices.

Bunchball inc. (2012) asserts that gamification can be applied in order to promote student engagement through games in which the focus is not in establishing winners or losers. This type of relationship is also called e-learning.

Zichermann & Cunningham (2011) and Vianna *et al.* (2013) defend that gamification is an interesting suggestion to problem solving, to increase motivation and consequently to engage the audience. Busarello (2016 *apud* Seaborn; Fels, 2014; Vianna *et al.* (2013) state that Gamification does not limit to game traits usage, but also consider its use to problem solving and to engage and motivate a certain audience. It does not necessarily mean joining a game, but using its most efficient elements to generate the same benefits of playing a game itself.

A very interesting aspect of gamification is the comprehension of the teaching practices designated to the learning process that should be constantly adjusted to the individual's reality. In this sense, nothing is more coherent than drawing on this proposal to try to expand the limits of physical didactical materials and engage students in the context of English as a foreign language, bringing them back to the process of scaffolding knowledge and also building autonomy (Freire, 2004).

This paper was written in a report format in which the writers took action in developing new ways to interact positively with students. Those processes are described along this piece, as we, teacher-researchers, found these approaches throughout our own praxis (Freire, 2004).

### **3. *Development of the activities***

In this section, we have discussed how the adaptation and/or gamification of the activities occurred in 3<sup>rd</sup> year of elementary school classes. This report has been organized so as to show an example of each skill developed during the natural process of learning a second language, in this case, English. Four activities have been mentioned, one for each of the following skills: Writing, Speaking, Reading and Listening.

#### **3.1. *Writing***

The objective of this activity was to enhance writing skills and

reinforce vocabulary. The improvement of the writing skill can expand students' vocabulary and improve their grammar quality. Indeed, writing involves more than joining words together, it implies organizing ideas in a meaningful way. According to Myles (2020), “formulating new ideas can be difficult because it involves transforming or reworking information, which is much more complex than writing as telling”. This implies that writing can be one of the most challenging abilities, especially for kids working on second language acquisition.

At the moment this activity was proposed, we were studying the parts of bedroom and its objects. In the textbook there were some pictures of furniture found in a bedroom and their names were next to the images, scrambled. For this activity, students should guess the name of the furniture, unscramble the words and write them correctly. The pictures shown in the book were a way to guide students' answers to the correct furniture names, just checking the letters and looking at the picture, they could easily guess.

In order to change this activity into a game, we used the Wordwall<sup>73</sup> platform. This platform allows the creation of interactive and printable activities. It means that the same activity done online can be printed. It is important to mention that the printable version is not always available, it depends on the chosen template. Some templates also allow the addition of pictures. In this specific template, however, pictures could not be added which made the activity more challenging compared with the one on the student's book. To share activities with students we generate a link once the game is created. The link is sent to the students and they just click on it and go straight to the activity.

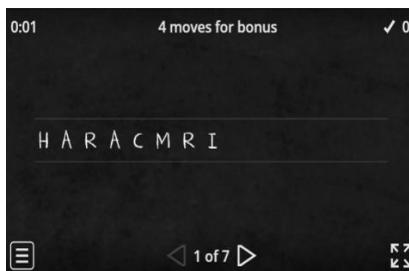
According to the Wordwall website description “interactives are played on any web-enabled device, like a computer, tablet, phone or interactive whiteboard”, which implies that the student can play individually or guided by the teacher with students taking turns at the front of the class.

To do this activity we chose a template called “unjumble”. As seen in the following picture:

---

<sup>73</sup> <https://wordwall.net/>

Picture 1: Game unjumble.



Source: <https://wordwall.net/play/2919/524/881>.

Students received the link of the game that led them to a black-board image on the screen, with random letters written on it. The students had to move the cursor using their computer mouse if they were in a computer. As previously said, it is possible to play on a cell phone or tablet. In this case, instead of a mouse, they could use their fingers in order to unscramble the letters and form the right words. When the letters are in the correct order, it turns yellow and the student can move on to the next scrambled word. They can only go to the next word if they organize the previous one. What makes it challenging and more engaging to the students is the fact that it has a clock counting the time it takes to finish and a leaderboard. They can also check the leaderboard at the end of the game to see theirs and their friend's results. It motivates students to be successful and brings more meaning to what they are doing, not only completing an activity but challenging themselves to be faster and more precise.

It is worth mentioning that any activity created in the Wordwall platform can be made public and shared with other teachers. We can also

take available activities and apply them to our students likewise, we can modify the available activities building upon it.

Changing this activity to be done online became more interactive because students did not simply write the words on a paper in their books, but they could order the letters just by moving them on the screen without any picture to help them. The only guidance they had was the topic which comes written on the screen before they start the game.

It is clearly notable that the main purpose of the activity remains the same. The words arise from the same semantic field and the aim is to organize the letters to form words. But changing this activity into a game brings more challenge to the students, once that the platform does not allow the addition of pictures in this specific template and they are working against the clock.

### **3.2. Reading**

Reading is an important skill in today's society where information emerges from diverse places in different ways. Reading is necessary for understanding information and instructions while also improve vocabulary. Melby-Lervåg & Lervåg (2014) says that most studies regarding reading comprehension skills indicate that it seems to be more important for second-language learners than for first-language learners. Such information brings an alert regarding reading development during English language learning and which strategies to use to improve children's interest in today's context.

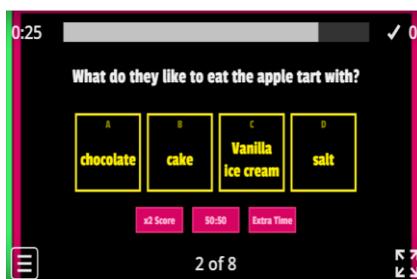
The didactic material suggested an activity that consisted of reading a comic before answering questions about the text. Since the goal was to adapt the task using gamification, the students were invited to role-play the dialogue, instead of simply reading it. In the story, there were 6 characters and each student represented one of them. Teacher did not choose students, they volunteered to participate. After the role play, some superficial questions were asked to check if students understood the story.

As they answered these questions, the next step was to take a quiz. The quiz was created in the same platform as the writing activity, the Wordwall. However, as mentioned before, the platform allows us to choose among different templates. To do this activity we chose the quiz show template.

The Wordwall platform describes the game show template as “a multiple-choice quiz with time pressure, lifelines and a bonus round.” There is also a leaderboard with the names of the 10 best players on the match. During the game show quiz some bonus cards are offered and the player can gain or lose points. The cards appear after some questions, they are upside down, students click on them and see what they have got as a bonus.

To engage students in the reading activity and stimulate their interest, the teacher said that after reading they would be led to a quiz about what has been read in the story. At this point students knew what to do because they had already done some similar activities, using the same template, the quiz show, as follows:

Picture 2: game quiz show.



Source: <https://wordwall.net/play/2933/372/724>.

What makes this activity more challenging in comparison to the book's purpose is that in the book students only had to read and answer some questions about the story. Since this is the most common way to

refer to a reading activity, it might not call the students attention, while role-playing the lines and answering the questions in a quiz-like activity may be more interesting for them. It also brings more meaning, as they have a reason to pay attention and participate, because they wanted to be the best at the end of the activity, and see their names in the leaderboard.

### **3.3. Listening**

Listening activities are the most challenging ones to keep students engaged. They need concentration and focus, which sometimes make it difficult for some kids. Listening to somebody speaking in a foreign language can be hard to understand and it could be an issue during the learning process. However, insisting on practicing this skill is necessary because it provides input, deals with the vocabulary structures of the language and helps in developing speaking.

The task suggested by the textbook was listening to a dialogue and answering a few simple questions about it. Since this kind of activity is very common, they do not seem interesting to students. For this reason, the following adjustments were made:

First the teacher asked questions on what students were about to hear. Then the audio was played three times so that the students would have to search for specific information in the story, guided by the questions previously asked. Listening activities in remote classes are even more challenging not only for the students, but equally for teachers, especially while dealing with kids. To keep them engaged, they were warned that they would have a game after what they were going to listen to.

The listening comprehension activity was developed in a platform called: Nearpod.<sup>74</sup> It is defined as “an instructional platform that merges formative assessment and dynamic media for collaborative learning experiences”. in their own website. There are many activities inside this platform, all of them with the same purpose, to get students engaged.

One of these activities is known as “Time to climb”. This game is a quiz in which the students choose an animal character to run a race to the top of the mountain. For each right answer their character climbs according to how fast they answer the questions. There is a time pre-

---

<sup>74</sup> <https://nearpod.com/>

viously set to answer each question (10 seconds), but it can be modified by the teacher for more or less time. When the questions are finished, there is a podium showing the three best places in the match. Teachers can choose between student-paced, where each student can take their time and control the activity, or teacher-paced, where the teacher controls the activity and is able to go back and forth at any time. For little kids we strongly recommend teacher-paced because they can easily get lost.

The mentioned game was the one chosen to gamify the listening activity from the book. For this, the teacher has to share a link, and a code if the student is using a cell phone, before accessing the activity. The layout is also appealing as shown in the images below.

Picture 3: Game time to climb.



Source: <https://share.nearpod.com/vsph/m9DBSjSFMu>.

This type of challenge engages students as they want to be the first one to reach the top of the mountain and get the trophy. One important information for this activity to be successful is that the students must be aware that there will be a game after listening to the audio, so that they will be motivated to pay closer attention to what they hear and learn through this.

### **3.4. Speaking**

Without communication skills students will never be able to speak fluently. In a second language, it is not easy to structure sentences, put words together and reflect about a subject. The speaking skill is often neglected at the beginning of the learning process since it is mostly focused on structure and acquiring vocabulary, especially in online classes.

The only way to develop speaking is by practicing. But, how to encourage students to speak in a language that is not their own and communicate without worries? Encouraging students to speak has become even more challenging in online learning. They find themselves on their comfort zone, behind the cameras and do not feel obliged to participate in something that is not convenient to them, such as speaking in a foreign language.

As an example of a speaking activity, a game was created based on an image taken from the student's book. The image is related to the vocabulary they were studying (*bedroom*).

To create this game another website was used, it is called: I'm a puzzle.com<sup>75</sup>. Using this website, we can use any image to create a puzzle. It's possible to insert a photo, take any image<sup>76</sup> from google, and share this with students and friends. It's possible to choose among easy, medium, difficult and hard levels. After uploading the image and choosing the level, a link is generated and the puzzle is ready to be shared.

The first step for the students was to put a puzzle together, then they go straight to the speaking part. As soon as they finish the puzzle, they are allowed to turn on their microphones and speak, as long as they use English language. They could say anything about the picture, describe the bedroom, say the names of the objects, colors... etc.

Picture 4: Game puzzle.



<sup>75</sup> <https://im-a-puzzle.com/>

<sup>76</sup> [https://petragaleria.files.wordpress.com/2007/11/2007\\_quarto\\_baguncado\\_messy\\_room.jpg](https://petragaleria.files.wordpress.com/2007/11/2007_quarto_baguncado_messy_room.jpg)



Source: [https://im-a-puzzle.com/eu\\_sou\\_um\\_quebra\\_cabecas\\_5kTq4oCh.puzzle](https://im-a-puzzle.com/eu_sou_um_quebra_cabecas_5kTq4oCh.puzzle).

What makes this activity strongly successful is the fact that most of the students love puzzles and can finish them really fast. The students indeed get motivated by using the microphone and speak, they do not realize that the purpose of the task is to have them speaking. For them, it was just a form to tell their friends that they finished first than the others. This way the process of improving oral skill happens more naturally, as the students feel more comfortable other than under pressure.

#### **4. Conclusion**

This paper aimed at describing successful teaching-learning practices through strategies of gamification. The activities described in this work were developed in classes of the 3<sup>rd</sup> grade of Elementary School, during remote English classes in a bilingual program. The intention was to focus on teaching practice situations and share some possible approachable activities inside the digital classroom.

Several difficulties were discussed throughout this experience report. The most important was the teachers' lack of digital literacy, since the need to use technological devices was sudden due to the pandemic scenario. Most of the school staff was not prepared to teach online, nor were the students. It caused a delay in delivering content in classes, as in most of them the teacher had to spend a long time trying to explain how to use the tools to students. Parents may also be included here, because most third graders are not autonomous enough to follow the classes alone.

Another point taken into consideration was planning for instructions. The students often faced troubles with internet connection, or even

using a device that does not help, such as cell phones and tablets. In some cases, there are online platforms with the interactive textbook already digitized. This is not enough, though, as instructions in a foreign language tend to be confusing even for independent students. It means that it is not only a matter of having the page of the physical book on the screen, it requires some adaptations so that it would be effective and attractive.

In order to create a better learning environment, increasing the interaction between the students and the teacher, the physical didactic material was adapted by means of gamification. The students were motivated by competing with peers or even by completing a task and receiving symbolic prizes, such as the right to use the microphone (*in speaking lessons*). This changed the recurrent pattern of Emergency Remote Teaching and became a tool used to involve students.

In summary, the approaches and methodologies developed here made learning effective and there was no loss for the students. It is noticeable that using electronic devices may be tiring, so the more fun the lesson, the more exciting it is.

It would have been enriching if this work could have collected the students' feedback, but that would require approval of the ethical committee. The purpose here was to start a discussion in new approaches and methodologies for Emergency Remote Teaching (ERT) and also show that there is still a long path to cover.

## REFERENCES

BOZKURT, A., SHARMA, R. C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, v. 15, n. 1, p. i-vi, 2020. <https://zenodo.org/record/3778083#.XxRz6J5KjIU>

BUNCHBALL INC. *Gamification 101: an introduction to the use of game dynamics to influence behavior*. 2010. Disponível em: Acesso em: 27 de julho de 2020.

BUSARELLO, R.; FADEL, L. M.; ULBRICHT, V. R.; BIEGING, P. Construction Parameters for Hypermedia Comics to Learning Based on the Gamification Concept *International Conference on Design and Emotion* (9<sup>th</sup>: 2014: Colombia), 2014, Bogotá. The colors of care: 9<sup>th</sup> Interna-

tional Conference on Design & Emotion. v. 1. Bogotá-Colômbia: Ediciones Uniandes, 2014. p. 616-22

BUSARELLO, R. I. *Gamification*: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 126p. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4455428/mod\\_resource/content/1/Gamification.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4455428/mod_resource/content/1/Gamification.pdf). Acesso: 29 de jul 2020.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas*: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade. São Paulo: Edusp, 2005.

CAPRA, F. The COVID-19 pandemic: a systemic analysis. *Agric Hum Values*. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10460-020-10047-3>. Acesso: 29 July 2020.

COSTA, A. C.; MARCHIORI, P. Gamificação, elementos de jogos e estratégia: uma matriz de referência. *CID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, v. 6, n. 2, p. 44-65, 2 out. 2015.

DETERDING, S. Gamification: designing for motivation. *Interactions*, v. 19, n. 4, p. 14-17, jul./ago., 2012. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2212877.2212883>. Acesso em: 26 jul 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. (2020, March 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teachingand-online-learning>

MELBY-LERVÅG, M.; LERVÅG, A. Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409-33, 2014. doi:10.1037/a0033890. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2013-28927-001.html>

MYLES, J. Second Language Writing and Research: The Writing Process and Error Analysis in Student Texts. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, v. 6, n. 2, p. 1-19, 2002.

PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M.; PINTO, M. M. (Orgs). A grande virada ontológica: conhecer é inventar-se na ação do momento

presente. *Viver/conhecer na perspectiva da complexidade: experiências de pesquisa*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017.

SEABORN, K.; FELLS, D. I. Gamification in theory and action: A survey. *Human-Computer Studies*, n. 74, p. 14-31, 2015.

VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAKA, S. Gamification, Inc.: Como reinventar empresas a partir de jogos. *MJV Press*, Rio de Janeiro, 2013.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc. 2011.

Cahapay, M. (2020). A reconceptualization of learning space as schools reopen amid and after COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 269-276. Retrieved from <http://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/469>

**UHTRED'S MEMORIES IN "SAXON STORIES",  
BY BERNARD CORNWELL: RETHINKING THE HISTORY  
OF 9<sup>TH</sup> CENTURY ENGLAND**

*Isabelle Maria Soares (UENP)*  
[isamariares@gmail.com](mailto:isamariares@gmail.com)

**ABSTRACT**

The reading of the literary series "Saxon Stories" (2004), by British author Bernard Cornwell, inspires discussion regarding the relations between Scandinavians and Anglo-Saxons in British territory in the 9<sup>th</sup> century, as it presents an overview of this historical moment. From this perspective, the main goal of this article is to identify expressions of memory about the history of England, by means of the concepts appropriated mainly by Pierre Nora (1993), Maurice Halbwachs (2015), Michael Pollak (1992), and Jacques Le Goff (2013). Thus, we aim to emphasize in the narrative of Uhtred, the protagonist of the work, memories that bring new perspectives on the history of England in the 9<sup>th</sup> century. For this purpose, we use only the first three books in the series as an object of study.

**Keywords:**

British Literature. Cultural memory. History of England.

**RESUMO**

A leitura da série literária "Saxon Stories" (2004), do autor britânico Bernard Cornwell, incita reflexões acerca das relações entre escandinavos e anglo-saxões no território britânico no século IX, pois apresenta um panorama desse momento histórico. A partir disso, este artigo visa identificar manifestações de memória a respeito da história da Inglaterra, sob a luz dos conceitos apropriados principalmente por Pierre Nora (1993), Maurice Halbwachs (2015), Michael Pollak (1992) e Jacques Le Goff (2013). Objetivamos, dessa forma, identificar na narrativa de Uhtred, protagonista da obra, memórias que trazem novas perspectivas acerca da história da Inglaterra no século IX. Para tanto, utilizamos apenas os três primeiros livros da série como objeto de estudo.

**Palavras-chave:**

Memória. História da Inglaterra. Literatura britânica.

**1. Introduction**

Bernard Cornwell's *Saxon Stories* series (2004-present) brings to the contemporary reader new views on the history of England in the 9<sup>th</sup> century by connecting fictional and real characters. *Saxon Stories* is currently composed of thirteen volumes. It tells the history of England during the Viking Age, presenting in a fictional way how the Scandinavian

invasions in English territory occurred. The protagonist, Uhtred of Bebbanburgh, is always narrating events from his past, which are fictitiously connected to the history of England. The events told by him involve the ambition to present not only his personal memories but, mainly, living memories connected to the communities in which he participates.

In this sense, this article aims to analyze some of the stories and actions of Uhtred in the first three volumes of the series, *The Last Kingdom* (2005), *The Pale Horsemen* (2006), and *The Lords of the North* (2007), through the perspectives of cultural memory as held by Maurice Halbwachs, Pierre Nora, Michael Pollak, and Jacques Le Goff.

Cornwell's fictional narrative promotes the memory of the formation of England, since it describes events from the period of Alfred the Great's reign (871–899), in which, as Isabela Albuquerque (2017) suggests, a political project was initiated, aiming the union of the small kingdoms to consolidate the dream of building an "England". The English territory was not unified in the 9<sup>th</sup> century, being divided into small kingdoms. Forester (1853) explains that, for that period, clergyman Henry de Huntingdon (1088–1154) affirmed the existence of seven kingdoms: Sussex, Wessex, Essex, Kent, Mercia, East Anglia and Northumbria<sup>77</sup>.

In this context, the Viking Era began in England. The first violent attack by the Scandinavians on the inhabitants of the English lands occurred during 793. A group of vikings arrived in the northwest of England, attacking a monastery. Similar attacks followed this event until 865, when the so-called Great Heathen Army, a skilfully organized Scandinavian army, landed in East Anglia, led by Ivar Ragnarsson (or Ivar the Boneless) and his brother Halfdan, sons of Ragnar Lothbrok (Loðbrók). According to João Bittencourt de Oliveira (2016), in the course of the next fifteen years, the Scandinavians took possession of practically every eastern part of England.

After the first attacks and conquests, the Great Army was divided: one part was commanded by Halfdan and went to Northumbria to maintain the conquest made earlier, and the other remained in the south, commanded by another Scandinavian called Guthrum, who conquered London and decided to invest in attacks on Wessex. In 871, Guthrum's army arrived in Wessex. The following year, King Aethelred and his brother

---

<sup>77</sup> The term "heptarchy" began to be used in the 16th century, to refer to these seven kingdoms.

Alfred organized defense from the attacks, and “after months of fighting against the Scandinavians, the king of Wessex dies, leaving his brother as his successor” (ALBUQUERQUE, 2017, p. 118) (our translation). The last kingdom to resist was Wessex. This episode focuses on the first volume of our object of study, which the name indicates: *The Last Kingdom*.

King Alfred was unable to defeat and expel the Scandinavians, but he assured peace, for a short time, by signing, with Guthrum, the Treaty of Wedmore. This agreement attributed “the delimitation of the borders of an area that would be restricted to Danish leaders, leaving Wessex (...) out of the focus of Scandinavians” (ALBUQUERQUE, 2017, p. 120) (our translation) and also claimed Guthrum’s baptism and his addition to the Anglo-Saxon leadership system. Thus, the English territory was divided into two kingdoms: Wessex – the kingdom of the Anglo-Saxons – and Danelaw – territory ruled by the Scandinavians.

In sum, the historical context, which serves as the background of the narrative in the first book *The Last Kingdom*, deals with the first attacks by the Danes on the Anglo-Saxons (in the 9<sup>th</sup> century), until the moment when Wessex became the last kingdom to resist. The second volume, *The Pale Horsemen*, tells how Wessex reached the brink of “forgetting history”, as the author himself explains in his Historical Note, stating that “for a few months in early 878 the idea of England, its culture and language, were reduced to a few square miles of swamp” (CORNWELL, 2006, p. 349). *The Lords of the North*, the third volume, describes the formation of Danelaw, showing the peace agreements between King Alfred and the Danish Guthrum, on the occasion of his Christian baptism, was recognized as king of East Anglia.

## **2. 9<sup>th</sup> Century England as told by Uhtred: between individual and collective memories**

Maurice Halbwachs (2015) emphasizes the connection between memory and society, distinguishing individual memory and collective memory: the first carries the past that is preserved and treated from the perspective of a certain individual, while the second constitutes the remembrances selected by a social group in their internal struggles over the power to remember. Halbwachs argues that, despite being a work developed by the person, cultural memory is built by a group of reference. For the sociologist, collective memory always prevails over individual

memory:

[...] to evoke their past, in general, people need to use the memories of others, which move to points of reference that exist outside themselves, established by society. More than that, the performance of individual memory is not possible without [...] words and ideas, which the individual does not invent, but borrows from his environment (HALBWACHS, 2015, p. 72) (our translation)

Regarding remembrance, Halbwachs claims it is “a reconstruction of the past with the help of data borrowed from the present and prepared by other reconstructions made in previous times” (HALBWACHS, 2015, p. 91) (our translation). In this way, memory is an image, always in transformation with the individual who activates it in the process of remembering. Hence, “memory is enriched with external contributions, that after taking root and having found their place, are no longer distinguished from other remembrances” (HALBWACHS, 2015, p. 98, our translation).

Michael Pollak (1992) agrees with Halbwachs when he understands that the collective memory influences individual memory. However, the concept of memory held by Pollak differs from Halbwachs by placing individual and collective memory on the same level, without overcoming each other. In this way, Pollak understands that events, people, characters, and places essentially constitute memory, which the individual would come into contact with directly or indirectly. Regarding the events, the sociologist points out that there are those experienced personally by the individual as well as those that were experiences of the social group he/she belongs to. These group experiences constitute what Pollak calls “inherited memory”, which is the memory transmitted from generation to generation.

In the first book, *The Last Kingdom*, Uhtred begins by narrating memories that involve the childhood he lived with his family and the Anglo-Saxon community, and the arrival of the Danes who invaded and captured him. The protagonist reveals what he knows about these invaders, knowledge transmitted to him by people of his coexistence:

I did know that they were savages, pagans and terrible. I knew that for two generations before I was born their ships had raided our coasts. I knew that Father Beocca, my father's clerk and our mass priest, prayed every Sunday to spare us from the fury of the Northmen, but that fury had passed me by. No Danes had come to our land since I had been born, but my father had fought them often enough and that night, as we waited for my brother to return, he spoke of his old enemy. They came, he said, from northern lands where ice and mist prevailed, they worshipped the old

gods, the same ones we had worshipped before the light of Christ came to bless us, [...] (CORNWELL, 2005, p. 8-9)

When Uhtred tells that the events were not his experiences, it clearly exemplifies the concepts of Halbwachs and Pollak, showing that what he knows about the Danes is the result of the collective memory disseminated by the Anglo-Saxon society. Furthermore, it confirms that his memory is made by characters, as he mentions his father, Father Beocca, and the Danes, and by places, because it makes reference to his homeland and the northern lands where the enemies came from. Events constitute a memory inherited from his father, who, besides recounting that he already fought with the Scandinavian peoples, conveys what he knows about them, denoting the religious closeness that they shared with the Anglo-Saxons before the arrival of Christianity in English lands. In addition, Uhtred's father inherited his memories from his ancestors.

We know that Scandinavians lived in the far north of Europe and that, in the historical period narrated by the work we analyze, they were still followers of a polytheistic religion, similar to the religion that Anglo-Saxons worshiped before the arrival of Christianity. Analyzing *Beowulf*, the most famous and lasting Anglo-Saxon literary text, Borges observed the approximation between these two peoples:

A curious feature of the poem is it is located first in Denmark, then in Sweden, in the southern regions. That means that after 300 years of settling new lands, the Anglo-Saxons still missed their old Baltic homelands, leading to the supposition of an affinity between Scandinavians and Anglo-Saxons. (BORGES, 2006, p. 15) (our translation)

This idea of the existence of cultural sharing between Anglo-Saxons and Scandinavians is widespread in Cornwell's narrative, which often shows Anglo-Saxon characters who pretend to be Christians but still worship the old Germanic gods, or who are Christians, but demonstrate a certain nostalgia for this culture:

My mother wanted our banner to show the cross, but my father was proud of his ancestors, though he rarely talked about Woden. Even at nine years old I understood that a good Christian should not boast of being spawned by a pagan god, but I also liked the idea of being a god's descendant [...] (CORNWELL, 2005, p. 9)

Uhtred, when talking about his Saxon family, exposes his father's pride in his pagan origins while demonstrating his awareness of the fact that they lived in a society already dominated by Christianity (that is, the Church had much influence over the Anglo-Saxon kingdoms). However, as Isabela Albuquerque (2017) points out, memories that refer to a pre-

Christian past participated in King Alfred's aspiration to establish an English identity. Thus, when investing in writing, Alfred proposed not only to focus on the "Sacred Scriptures and the heavenly world (...), but also, to adopt the vernacular language (Old English), and not just Latin" (ALBUQUERQUE, 2017, p. 119, our translation).

Pagan practices by Anglo-Saxons, and not specifically their memories, were considered transgressive, as we can see better in the dialogue between young Uhtred and his father:

'The raven is Woden's creature, isn't it?' I asked nervously.  
My father looked at me sourly. 'Who told you that?'  
I shrugged, said nothing.  
'Ealdwulf?' He guessed, knowing that Bebbanburgh's blacksmith, who had stayed at the fortress with Ælfric, was a secret pagan.  
'I just heard it', I said, hoping I would get away with the evasion without being hit, 'and I know we were descended from Woden'.  
'We are', my father acknowledged, 'but we have a new God now' [...] (CORNWELL, 2005, p. 16)

Although his father shows a certain "pride" for his possible descent from a pagan god, he accepts and reaffirms the Christian God. However, another character stands out: Ealdwulf, a fan of secret "pagan" practices. Most medieval Christian documents oppose the conflict of Christians (Anglo-Saxons) versus pagans (Scandinavians): that is, every Anglo-Saxon was considered a Christian. As can be seen in the quoted excerpt, the tale in *Saxon Stories* intends to explore this belief: not all Anglo-Saxons were Christians.

Uhtred, when inserted in the Anglo-Saxon context, expresses the affection he feels for what he knows of the Old Germanic practices in contrast to the current beliefs and its consequent habits (such as the teaching of reading and writing, by Father Beocca) that his compatriots try to impose on him. The narrative highlights this feeling when Uhtred starts living and experiencing the Danish culture and religiosity.

The pride for pagan ancestry is reinforced later in *The Lords of the North* when the protagonist declares to his friends: "my ancestors were kings (...) and their blood is in me. It is the blood of Odin. My father, though a Christian, had always been proud that our family was descended from the god Odin" (CORNWELL, 2007, p. 264). The issue goes beyond religiosity. Uhtred, who shows his conflict between ethnically belonging to the Anglo-Saxon group and the identification he feels for the ancient German culture and beliefs, shares memories that preserve the origin of the Anglo-Saxon peoples, in a way similar to what happens

in the epic poem *Beowulf*, as we can see in the following excerpt:

I was raised a Christian, but at ten years old, when I was taken into Ragnar's family, I discovered the old Saxon gods who were also the gods of the Danes and of the Norsemen, and their worship has always made more sense to me than bowing down to a god who belongs to a country so far away that I have met no one who has ever been there. Thor and Odin walked our hills, slept in our valleys, loved our women and drank from our streams, [...] (CORNWELL, 2007, p. 71-2)

Among the main inheritances Uhtred receives from living with the Danes, religion is the most significant for him. Although the identification that Uhtred feels with the Norse religion is consolidated by his coexistence with the Danish people, he has brought this legacy from his Anglo-Saxon community, from the learning he had with some Anglo-Saxon practitioners of Norse religion, such as the blacksmith of his family, Ealdwulf. Since his childhood, Uhtred has had more interest in the stories of the Norse gods than in the Christian practices that Father Beocca persistently taught him.

According to Linda Hutcheon (1988), the postmodern novel is shaped from a plural language, constituted by a plurality of voices that emerge to inquire and ironize history by retelling it through literary fiction. Thus, we can discern a plurality of memories in the text because, as Pierre Nora (1993) points out, "memory emerges from a group that it unites, which means, as Halbwachs holds, there are as many memories as there are groups" (p. 9) (our translation). Therefore, memory itself is also "multiple, lingering, collective, plural and individual" (NORA, 1993, p. 9 – our translation).

*Saxon Stories* is certainly designed by a range of voices. Uhtred is the protagonist who tells a whole story based on his memories, acquainting us with other voices and memories from other characters essential to his story. We also encounter the voice and memories of King Alfred, the Lothbrok brothers, and other characters, historical and fictional, representing Anglo-Saxons, Scandinavians, and other peoples. Uhtred, himself, is a plural character. The protagonist represents the "collective memory" established by the English identity in the historical period he narrates.

To illustrate, we quote a passage in which Uhtred only narrates, but the speaker is Ivar Lothbrok and Alfred's interpreter. We also have the participation of another Lothbrok, Ubba. Beocca, a fictional character representing an Anglo-Saxon priest, and Alfred arouse the Scandinavian

Ivar's curiosity about the writing process:

Beocca then held a small vial of ink so that Alfred could dip the quill and write.

'What is he doing?' Ivar asked.

'He is making notes of our talks,' the English interpreter answered.

'Notes?'

'So there is a record, of course'.

'He has lost his memory?' Ivar asked, while Ubba produced a very small knife and began to clean his fingernails. Ragnar pretended to write on his hand, which amused the Danes. (CORNWELL, 2005, p. 88)

This excerpt brings reflections on the role of writing as a record of "reality". We observe that the Scandinavian Ivar, despite expressing his curiosity, makes fun of the writing practice of the Anglo-Saxons as a resolution to a certain "loss of memory". The self-awareness of the narrative that reverberates in this passage involves the question of writing as a Christian instrument and its function as a device of power. Christian Anglo-Saxons understand written documentation as a way of recording memories. For Scandinavians, memory would prevail through oral transmission from generation to generation, by the composition of the *skalds*.

### **3. *The role of writing: Scandinavians' and Anglo-Saxons' perspectives in "Saxon Stories"***

When contrasting history and memory, Nora (1993) claims that history as science aims at searching for the truth. In this sense, the impossibility of attaining a whole historical truth leads history to be penetrated by "power games", resulting in manipulations that intend to serve the interests of historiography, whether at the individual level (of a particular historian, for example) or in the collective sphere. On the other hand, Le Goff (1996) points out that memory is also capable of obeying certain interests:

[...] collective memory had an important role in the struggle of social forces for power. Becoming masters of memory and oblivion is one of the main concerns of classes, groups, individuals who dominated and dominate historical societies. Oblivion and silence reveal these mechanisms of manipulation of collective memory. (LE GOFF, 2013, p. 390) (our translation)

Following this perspective, Le Goff enhances the importance of understanding memory in two historical periods and/or social groups: the memory of oral and written societies. The author explains that the transition

from orality to writing in different societies triggered the transformation of collective memory.

The non-literate societies, as is the case of 9th century Scandinavian society, transmitted collective memory through narratives, mainly mythological, from generation to generation. This mythology consisted of the search for “origin”, and thus, memories were built with “more freedom and more creative possibilities” (LE GOFF, 2013, p. 394) (our translation). Since the transfer in these societies without writing does not happen from word by word, “the collective memory seems (...) to function (...) according to a ‘generative reconstruction’ and not to a mechanical memorization” (LE GOFF, 2013, p. 393, our translation).

In the first moments of living with the Danish Ravn, Ragnar's father, the old blind man, explains to Uhtred and the readers what a *skald* is:

[...] ‘I speak your language and the language of the Britons and the tongue of the Wends and the speech of the Frisians and that of the Franks. Language is now my trade, boy, because I have become a skald’.

‘A skald?’

‘A scop, you would call me. A poet, a weaver of dreams, a man who makes glory from nothing and dazzles you with its making. And my job now is to tell this day's tale in such a way that man will never forget our great deeds’.

‘But if you cannot see’, I asked, ‘how can you tell what happened?’

Ravn laughed at that. ‘Have you heard of Odin? Then you should know that Odin sacrificed one of his own eyes so that could obtain the gift of poetry. So perhaps I am twice as good a skald as Odin, eh?’ (CORNWELL, 2005, p. 33)

*Skald* was the designation for Scandinavian poets. According to Langer (2015), these poets, who had great social prestige, needed “excellent memory, great knowledge in Norse mythology and cosmogony, refined language and sophisticated oratory” (p. 166) (our translation). The *skaldic* poetry technique was “transmitted from the most advanced generations to the youngest, through oral and individualized means” (LANGER, 2015, p. 166, our translation). The *skalds* aimed “to report by oral tradition – verbal telling, ancient traditions, poems, heroic narratives, historical narratives, tales, folklore, aspects of religiosity” (LANGER, 2015, p. 166, our translation). Based on Le Goff (2013, p. 393), we understand *skalds* as “specialists of memory” or “men of memory”.

Understanding that “the celebration of individual glories was the foundation of life for a Nordic warrior (...)”, the *skalds* sought to transmit

to society the main characteristics of the Scandinavian people: “(...) courage, bravery, boldness, abandonment to love, contempt for death, generosity, the strength of mind, fidelity, cunning” (LANGER, 2015, p. 167, our translation). These memories led by Scandinavian poetry define most of the Nordic characters in the narrative we analyze, especially the protagonist himself, who expresses how proud he feels of being a “warrior” in Viking style.

As we can see, the reader of “Saxon Stories” becomes aware of the oral culture of Scandinavians, the existence and importance of poets and their relationship with religiosity. In addition, we identify a meta-narrative tone when Ravn states that a *skald* is a “man who builds the Glory from nothing”, which can explain the “invention” that is endowed to the memory of the poet and/or fictionist. When the character references the story of the god Odin, who receives the gift of poetry when he goes blind, we identify the myth that surrounds oral memory: the search for the origin of the fictional creation itself.

In *The Pale Horseman*, when Uhtred meets his friends and a group of Danes, he tells about how Ubba Lothbrok died, at the request of his friend Ragnar:

[...] so I had to describe Ubba’s death and the Danes, who love a good story of a fight, wanted every detail. I told the tale well, making Ubba into a great hero who had almost destroyed the West Saxon army, and I said he had been fighting like a god, and told how he had broken our shield wall with his great ax. I described the burning ships, their smoke drifting over the battle slaughter like a cloud from the netherworld, and I said I had found myself facing Ubba in his victory charge. That was not true, of course, and the Danes knew it was not true. I had not just found myself opposing Ubba, but had sought him out. But when a story is told it must be seasoned with modesty and the listeners, understanding that custom, murmured approval.

[...]

“He died well?” a man asked anxiously.

“As a hero,” I said, and I told how I had put the ax back into his dying hand so that he would go to Valhalla [...] (CORNWELL, 2006, p. 224)

Uhtred builds his narrative in the style of poets, who illustrate the reputation of a hero by raising “glory from nothing”, as the *skald* Ravn said. Furthermore, it elucidates the importance of stories told orally in the Danish culture.

Concerning memory in societies with writing, Le Goff highlights the ascendancy of Christianity, reinforcing the involvement between ideology and religion:

While “popular” social memory, or folklore”, escapes us almost entirely, collective memory formed by different social strata undergoes profound transformations in the Middle Ages. The essential comes from the spread of Christianity as a religion and as the dominant ideology and from the almost monopoly that the Church conquers in the intellectual domain. (LE GOFF, 2013, p. 404) (our translation)

This statement fits perfectly into the historical context of English territory in the 9th century, considering that “in addition to the victories in the military campaigns, the Alfredian period was also characterized by a cultural flourishing, especially concerning written production” (ALBUQUERQUE, 2017, p. 119) (our translation), which was confined to confined to the priestly and ruling class. Undoubtedly, there are representations of this characteristic in *Saxon Stories*, as can be seen in the example we cited, in which the Scandinavian Ivar questions about the purpose of writing by relating it to a possible “memory loss”.

When discussing memory in the medieval context of the Western culture, Le Goff points out that, at that time, writing developed alongside orality, “at least in the group of clerics and scholars, there is a balance between oral memory and written memory” (2013, p. 411) (our translation). Thus, the practice of writing performed a function of “memory support”. We observe the following dialogue between Alfred and Uhtred:

[...] Alfred insisted on waiting until the eighth day of February, because that was the Feast of Saint Cuthman, a Saxon saint from East Anglia [...].  
“Are you familiar with Saint Cuthman?” Alfred asked me cheerfully.  
“No, lord.”  
“He was a hermit”, Alfred said. We were riding north, keeping on the high ground with the swamp to our left. “His mother was crippled and so he made her a wheelbarrow.”  
“A wheelbarrow? What could a cripple do with a wheelbarrow?”  
“No, no, no! He pushed her about in it! So she could be with him as he preached. He pushed her everywhere.”  
“She must have liked that.”  
“There’s no written life of him that I know of”, Alfred said, “but we must surely compose one. He could be a saint for mothers.”  
“Or for wheelbarrows, lord.” (CORNWELL, 2006, p. 205)

The story of Saint Cuthman is an example of memory transmitted orally within the narrative we analyzed. Albuquerque indicates that many of the texts produced during the Alfredian period “have traces of orality, reinforcing only the thesis that they were compiled after their circulation” (2017, p. 119, our translation). The researcher also mentions that a good part of this production “was probably already known to the Anglo-Saxon aristocracy, because it transmitted the values of a warrior tradition”

(ALBUQUERQUE, 2017, p. 119, our translation).

The role played by Alfred in “Saxon Stories” focuses especially on his love for Christianity, and the spread of his faith throughout British territory, aiming at the places of the establishment of the Scandinavian “invaders” as well. Certainly, the real and historical Alfred had these characteristics. As Albuquerque (2017) presents, however, the King of Wessex supported a project for the propagation of writing that also compiled memories of war from the pre-Christian past of England.

The discussion around memory and its interfaces between societies without and with writing is a relevant point in “Saxon Stories”, which proposes the premise that collective memory is “an instrument and an object of power” (LE GOFF, 2013, p. 435). It is remarkable how writing, by revising orality, becomes a support for the power of a people or a group, when selecting which memories to remember, which to forget and which to recreate.

Lastly, Le Goff stresses that collective memory must be improved to serve “for liberation and not for the servitude of men” (2013, p. 437). Bernard Cornwell seems to have used this conception, considering that his work, in particular the books of “Saxon Stories”, brings about this “emancipation” of collective memory, as well as individual memories, for suggesting different trajectories for the history of the formation of England, through the particularities of each character, especially the narrator and protagonist Uhtred.

#### **4. *Uhtred’s identity: between Anglo-Saxons and Scandinavians***

Uhtred is a character divided between Danish culture and Anglo-Saxon culture, becoming a representation of the relations between these two peoples. All the memories that this character presents to us, both the memories lived by him and the inherited memories, are decisive in the construction of his identity. In this sense, we understand when Jöel Candau states that “memory, at the same time that it shapes us, is also shaped by us” (2011, p. 16, our translation). Therefore, this idea “perfectly summarizes the dialectic of memory and identity that come together, nurture each other, support each other to produce a life trajectory, a story, a myth, a narrative” (CANDAU, 2011, p. 16, our translation).

Le Goff argues that “memory is an essential element of what is often called identity, individual or collective” (2013, p. 43, our translation).

Accordingly, Pollak suggests that if “memory is a socially and individually constructed phenomenon, regarding inherited memory we can also say that there is a very close phenomenological link between memory and the feeling of identity” (1992, p. 5, our translation).

We can understand this idea by contrasting the following two excerpts from the first two books of *Saxon Stories*:

I should, by rights, be dead, yet Ragnar had saved me and Ragnar spoilt me and treated me like a son, and he called me a Dane, and I liked the Danes, yet even at that time I knew I was not a Dane. I was Uhtred of Bebbanburg and I clung to the memory of the fortress by the sea, of the birds crying over the breakers, of the puffins whirring across the whitecaps, of the seals on the rocks, of the white water shattering on the cliffs. I remembered the folk of that land, the men who called my father ‘lord’, but talked to him of cousins they held in common. It was the gossip of neighbours, the comfort of knowing every family within half-day’s ride, and that was, and is, Bebbanburg to me; home. (CORNWELL, 2005, p. 65)

I had learned their language and worshipped their gods until I no longer knew whether I was Danish or English. Had Earl Ragnar the Elder lived I would never have left them, but he had died, murdered in a night of treachery and fire, and I had fled south to Wessex. But now I would go back. (CORNWELL, 2006, p. 14)

The excerpts dialogue in a certain way. In the first, from *The Last Kingdom*, Uhtred, who is already living with the Danes, shows recognition for Ragnar, the Dane who captured him, raised him, and considers him a Dane too. However, even though he likes the Danes, Uhtred recognizes he does not belong to their group, and begins to feel attached to his native land, his Anglo-Saxon land: Bebbanburgh (located in Northumbria). Eventually, Candau claims “family memory is our land” (2011, p. 141). This “family memory” resembles, in a way, the “inherited memory”, conceived by Pollak (1992). In other words, the family is the foundation of the principles of identity formation, as it is with family that a person experiences and builds his/her first memories. In this case, Uhtred has part of his identity attached to the Anglo-Saxon land, where he was born and raised by his blood family.

The second excerpt is from the second book, *The Pale Horseman*, and confirms that Uhtred conflicts his identity: he does not know whether he is Danish or English. Throughout the narrative, Uhtred clarifies that he wants to reclaim his Anglo-Saxon homeland, which, according to him, was stolen by his uncle, after the killing of Uhtred’s father by the Danes. Uhtred spent most of his childhood and adolescence with the Danes,

identifying culturally with them. However, as he said, Ragnar, his “Danish father”, and his entire group were also murdered.

Because of these events, Uhtred gets directly involved with the Anglo-Saxons who lived in the region of Wessex, with King Alfred, and becomes a decisive character in the political events of the English territory, even helping in the expulsion of the Scandinavians (first, the Danes, later Norwegian invaders). Therefore, Uhtred’s identity is the result of conflicts between “inherited memories”, which he bequeathed both from his Anglo-Saxon blood family and from his Danish adoptive family.

When we remember anything it is as if we are narrating ourselves. The connection between memory and identity occurs through discourses and, in the case of Uhtred, through the literary discourse, which confers new meanings both for the life of this character and for the history and memory of England. Uhtred demonstrates how his memories transform him. Furthermore, the protagonist shares the collective memory of both central peoples of the story he narrates: Anglo-Saxons and Scandinavians. In other words, collective memory shapes Uhtred, encompassing the entire historical context regarding the contact between these peoples. As Le Goff complements, based on Pierre Janet, “the fundamental mnemonic act is ‘narrative behavior’” (LE GOFF, 2013, p. 389) (our translation). Memory, therefore, “results in a report, in a speech, since it takes shape as it is narrated” (SOUZA, 2014, p. 110) (our translation).

Therefore, through “self-reconstruction work, the individual tends to define his/her social place and his/her relationship with others” (SOUZA, 2014, p. 111) (our translation). The construction of Uhtred’s identity is an intersection of Anglo-Saxon and Scandinavian culture and also delineates the process of formation of England in the 9<sup>th</sup> century.

## **5. Final considerations**

This article discussed how some excerpts from the first three books of “Saxon Stories” present cultural memory, which guides Uhtred’s fictional narrative. History, literary fiction, and memory are discursive constructions, that is, we materialize them through language. By reading Uhtred’s narrative, we find that, when telling his story, the protagonist of “Saxon Stories” shows memories that refer to a feeling internalized by the character and also by what is external to him, presenting private and intimate memories, and, mainly, living memories related to

the collective environment. Uhtred is, above all, a plural character.

Our discussion showed that memory is much more than a dialectic between past and present, since it is an instrument for “reassessments, reviews, self-analysis, self-criticism, self-awareness” (SOUZA, 2014, p. 109) (our translation). To remember is also to evaluate the past in relation to the present. We analyzed the memories of the protagonist of *Saxon Stories* because he is the one who tells the story. Uhtred’s individual memories and, consequently, his identity manifestations emerge from the collective memory.

In this way, Uhtred’s identity is a result of the memories that he shares with the different groups, the Anglo-Saxons and the Scandinavians. By analyzing “Saxon Stories”, we understood that the consolidation of memory and its relationship with the principles of identity happens through literary discourse. Hence, by understanding the relationship between memory and identity, conveyed mainly by Uhtred, we perceive new meanings of English history, memory and identity in contemporary times.

#### REFERENCES

ALBUQUERQUE, Isabela Dias. As relações identitárias entre anglo-saxões e escandinavos: uma comparação do reino de Wessex com a região da *Danelaw* (Século IX-X). Tese (Doutorado em História Comparada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: [http://www.ppghc.historia.ufrj.br/index.php/teses-e-dissertacoes/teses-e-dissertacoes/teses?option=com\\_pesquisa&view=docman\\_teses\\_dissertacoes&Itemid=155&q=isabela](http://www.ppghc.historia.ufrj.br/index.php/teses-e-dissertacoes/teses-e-dissertacoes/teses?option=com_pesquisa&view=docman_teses_dissertacoes&Itemid=155&q=isabela). Acesso em: 27 mar. 2018

CANDAU, Jöel. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.

CORNWELL, Bernard. *The Last Kingdom*. UK Paperback edition. London: Harper Collins, 2005.

\_\_\_\_\_. *The Pale Horseman*. USA Hardback edition. New York: Harper Collins, 2006.

\_\_\_\_\_. *The Lords of the North*. UK Paperback edition. London: Harper Collins, 2007.

FORESTER, T. (Trad.) *The Chronicle of Henry of Huntingdon*. The His-

- tory of England, from the invasion of Julius Caesar to the accession of Henry II. Also, The acts of Stephen, King of England and Duke of Normandy. London: Henry G. Bohn, York Street, Convent Garden, 1853.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2015.
- NORA, Pierre. Entre memória e história – a problemática dos lugares. *Revista Projeto História*, n. 10, p. 7-28, São Paulo, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101> Acesso em: 27 jul. 2017.
- HUTCHEON, L. *A Poetics of Post-Modernism: History, Theory, Fiction*. New York & London: Routledge, 1988.
- LANGER, Johnni. Escaldos. In: LANGER, Johnni. (Org.). *Dicionário de Mitologia Nórdica*. Símbolos, mitos e ritos. São Paulo: Hedra, 2015. p. 166-7
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Trad. Bernardo Leitão, Irene Ferreira e Suzana Ferreira Borges. 7. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2013.
- NORA, Pierre. Entre memória e história – a problemática dos lugares. *Revista Projeto História*, n. 10, p. 7-28, São Paulo, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 27 jul. 2017.
- OLIVEIRA, João Bittencourt. Linguagem. In: LANGER, Johnni; A-YOUB, Munir Lufte. (Org.) *Desvendando os Vikings*. João Pessoa: Idea, 2016. p. 32-50
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos*, v. 5, n. 10, p. 200-12, Rio de Janeiro, 1992. Disponível: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941>> Acesso em: 17 jul. 2017.
- SOUZA, Mariana Jantsch. A memória como matéria prima para uma identidade: Apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade. *Revista Graphos*, v. 16, n. 1, p. 91-117, UFPB, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/graphos/article/view/20337>. Acesso em: 30 abr. 2017.

**PIRES, E.L.; RODRIGUES.M.G.S. ESTUDOS SOBRE  
ARGUMENTAÇÃO NO BRASIL HOJE: MODELOS  
TEÓRICOS E ANALÍTICOS**

Márcia A.G.Molina (UFMA)  
[marcia.molina@ufma.br](mailto:marcia.molina@ufma.br)



PIRES, E.L.; RODRIGUES.M.G. S. (ORG). *Estudos sobre argumentação no Brasil hoje: modelos teóricos e analíticos*. Natal-RN: EDUFRN, 2020.

R\$30,00

<https://www.parabolaeditorial.com.br/libras>

## **1. Introdução**

Quando falamos em estudos da argumentação, sabemos que remontam à Antiguidade Clássica, mais especialmente, a Aristóteles. Para Vanoye (1986), a retórica clássica se estabeleceu como um conjunto de técnicas destinadas à produção dos discursos, pensados e elaborados para atingir os interlocutores.

Nesse sentido, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) postulam que o discurso é um ato e, como tal, pode ser objeto de alguma reflexão por parte do ouvinte.

Dada a complexidade do assunto, é que se propõe nesta resenha, avaliar a obra organizada por Pires e Rodrigues, intitulada *Estudos sobre argumentação no Brasil hoje: modelos teóricos e analíticos*, em que, não só apresentam textos que trazem uma perspectiva histórica sobre o assunto, como também sua evolução nos dias atuais.

A recém lançada obra em epígrafe é um vasto volume que trata de argumentação, reunindo doze trabalhos produzidos por professores que integram o GT Argumentação, constituído em 2017 no âmbito dos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL).

Organizada pelos professores Eduardo Lopes Piris, docente formado em Letras/Português (2001), com mestrado em Semiótica e Linguística Geral (2006) e doutorado em Letras (2012) pela Universidade de São Paulo, docente da Universidade Estadual de Santa Cruz; e Maria das Graças Soares Rodrigues, também graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1981), com mestrado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (1995), doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2002), atualmente professora associada IV da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a obra apresenta inúmeros artigos criteriosamente selecionados que discutem a argumentação sob diferentes e importantes óticas.

No primeiro, “Estudos da argumentação no século XX: história, desdobramentos e rupturas”, Débora Massmann oferece uma leitura dos diferentes sentidos de “argumentação”, produzidos e postos a circular no século XX por meio das obras basilares de Toulmin, *The uses of argument*, e de Perelman e Olbrechts-Tyteca, *Le traité de l’argumentation – La nouvelle Rhétorique*, publicadas em 1958, e do influente trabalho de Anscombe e Ducrot, *Argumentation dans la langue*, de 1983. Os artigos que se seguem mostram quão produtivas são essas três obras basilares do campo de investigação da Argumentação e foram divididos em quatro blocos temáticos, como se verá na sequência.

## **2. O primeiro bloco**

Inaugurando o primeiro bloco, Luiz Antonio Ferreira e Ana Cristina Carmelino, em “Humor na rede: retórica e polêmica”, apresentam uma minuciosa análise argumentativa apoiada nos pressupostos teóricos de autores como Perelman e Olbrechts Tyteca, Angenot, Amossy, entre outros, para caracterizar a dimensão polêmica da argumentação no discurso de humor que circula em meios digitais.

Na sequência, em “A interação entre os argumentos na Nova Retórica: análise de um pronunciamento parlamentar”, Eduardo Lopes Piris discute com profundidade a interação entre os argumentos, focalizando a relação entre a regra de justiça e a argumentação pelo exemplo e pela autoridade, por meio da análise do pronunciamento do deputado federal Mário Covas Júnior, realizado na sessão parlamentar, que antecedeu a promulgação do Ato Institucional n. 5. Em “Posicionamento epistêmico e argumentação: articulações entre evidencialidade, modalidade epistêmica e provas retóricas”, Paulo Roberto Gonçalves-Segundo mobiliza os *la-*

youts de configuração funcional de movimentos argumentativos de Toulmin, para abranger a argumentação epistêmica de Fairclough e Fairclough. Nesse artigo, Paulo Roberto buscou compreender a argumentação prática, bem como explorar seu aspecto comunicativo-discursivo, para a discussão do *ethos* e do *pathos*, em dois envoltentes editoriais publicados pela Folha de S. Paulo, entre dezembro de 2015 e janeiro de 2016, sobre o plano de reorganização escolar, proposto pelo governo do Estado de São Paulo; e o movimento de ocupação de escolas por secundaristas, que emergiu em resistência a esse plano.

Fechando o primeiro bloco, Rubens Damasceno Morais, em “Dialogando com a perspectiva dialogal da argumentação”, apresenta uma importante reflexão acerca da gestão do (des)acordo e de estratégias retóricas de posicionamento, em situações de êxtase argumentativa e de conflito de opiniões; observa as peculiaridades da construção do discurso e do contradiscurso em situações argumentativas orais e escritas, síncronas e assíncronas. Rubens também observa que tal construção se dá em diferentes gêneros discursivos e situações de interação argumentativa, por meio da análise do vídeo de *Youtube* intitulado “Diferença entre os Estados Unidos (EUA) e Inglaterra – com Tim Explica”.

### **3. O segundo bloco**

O segundo bloco fornece profícuas reflexões acerca da argumentação no ensino escolar de Língua Portuguesa. Em “Argumentação em projetos de letramento: aspectos didáticos e sociais”, Isabel Cristina Michelan de Azevedo, Márcia Regina Pereira Curado Mariano e Glícia Azevedo Tinoco comparam três experiências de ensino da argumentação, realizadas por meio de Projetos de Letramento em escolas localizadas nas cidades de Campo do Brito-SE, Japarutuba-SE e Portalegre-RN, nos quais se destacam a participação ativa dos estudantes na resolução/minimização de problemas de suas comunidades. Soraya Maria Romano Pacífico, em “Argumentação, autoria e ideologia: o sujeito-escolar e sua relação com a escrita”, analisa com acuidade como a relação do sujeito com a argumentação e a autoria se constrói, na escola, e quais as condições que o livro didático oferece aos alunos para que eles possam argumentar de forma autoral, dentro e fora da escola, em um mundo que reclama sistematicamente sentidos *on-line* e *off-line*,

#### **4. O terceiro bloco**

No terceiro grupo, focalizando artigos que enfatizam com sobriedade a dimensão discursiva da argumentação, encontram-se os textos de Helcira Lima e de Maria Flávia Figueiredo e Luciana Carmona Garcia Manzano. Em “A construção argumentativa pela emoção no discurso jurídico”, Helcira Lima analisa uma decisão proferida por um juiz da 1ª Vara Criminal e Juizado da Infância e da Juventude de Sete Lagoas-MG, em 12 de fevereiro de 2007, em um processo que envolveu violência contra a mulher. No referido artigo, a autora busca apontar fatores que caracterizam a polêmica de um modo geral.

Continuando, o artigo de Maria Flávia Figueiredo e Luciana Carmona Garcia Manzano, em “‘Não aceitamos crianças’: discurso e argumentação no movimento Childfree”, examinam a reportagem intitulada “‘Não aceitamos crianças’: avanço da onda ‘childfree’ é conveniência ou preconceito?”, publicada no site da BBC Brasil em 9 de agosto de 2017, articulando, fundamentalmente, o pensamento filosófico de Foucault com a perspectiva argumentativa de Perelman e Olbrechts-Tyteca.

#### **5. O último bloco**

No último e quarto grupo, veem-se artigos dedicados à dimensão linguística da argumentação, apresentando-se, inicialmente, o texto de Erivaldo Pereira do Nascimento, “O fenômeno do SE-Locutor: índice de polifonia e de argumentatividade na língua e no discurso”. Nesse artigo, assume-se o princípio ducrotiano de que a língua fornece elementos que permitem a construção de enunciados polifônicos. Depois disso, o autor passa a descrever e analisar o funcionamento linguístico-discursivo do fenômeno do SE-locutor, ou ON-Locuteur/OMNI-Locutor, como indicador de polifonia e de argumentatividade, em textos e enunciados de diferentes gêneros discursivos, tais como *charge*, reportagem, ata e relatório.

Em seguida, Maria das Graças Soares Rodrigues e Ana Lúcia Tinoco Cabral, em “Responsabilidade enunciativa, emoções e argumentação: a violência verbal em foco”, identificam e analisam com muita seriedade a responsabilidade enunciativa e as emoções na construção argumentativa de um discurso público no contexto da sociedade brasileira, veiculado no *Youtube*.

Finalizando o bloco e a obra, Argus Romero Abreu de Moraes, em “Nós x eles: a polarização argumentativa na política brasileira contempo-

rânea”, articula os aportes teóricos de Benveniste, de Dahlet e de Amossy, ao analisar o discurso de posse do presidente eleito em 2018 no Brasil. Focaliza, pois, a dinamicidade dos usos do “nós” e suas estratégias de exclusão do “eles”, de modo a destacar os procedimentos de construção de “adversário” e de “inimigo” numa situação polêmica.

## **6. Conclusão**

Por todo o exposto, vê-se que se trata de uma obra abarcante, densa e que reúne vários temas, avaliando-os criteriosamente sob a perspectiva da argumentação. Portanto, deve ser lida, não só por aqueles que desejam compreender os mais recentes trabalhos sobre o tema, como também por aqueles que desejam conhecer a evolução e abrangência desse assunto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTOTE. *Rhétorique*. Texte Établi et Traduit par Médéric Dufour. Paris: Les Belles Lettres, 1967, Tome Premier.

PERELMAN Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*. Trad. de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005

PIRES, Eduardo Lopes; RODRIGUES Maria das Graças S. (Org.). *Estudos sobre argumentação no Brasil hoje: modelos teóricos e analíticos*. Natal-RN: EDUFERN, 2020

VANOYE, Francis. *Usos da Linguagem: Problemas e Técnicas na Produção Oral e Escrita*. Tradução e Adaptação de Clarisse Madureira Sa-  
boia et al. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

**SAUTCHUK, I. (2017): PERCA O MEDO DE ESCREVER:  
DA FRASE AO TEXTO**

Anne Caroline de Moraes Santos (UVA e FACHA)  
[annemorais17@hotmail.com](mailto:annemorais17@hotmail.com)

Graziela Borguignon Mota (UVA e UFF)  
[borguignon.graziela@gmail.com](mailto:borguignon.graziela@gmail.com)



SAUTCHUK, Inez. *Perca o medo de escrever: da frase ao texto*. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

R\$66,99

<https://www.amazon.com.br/Perca-Medo-Escrever-Frase-Texto/dp/8502133314>

O título desse livro pode remeter a mais um manual de ensino da língua portuguesa, publicado no Brasil anualmente. Inez Sautchuk, doutora em Filologia e Língua Portuguesa (USP), no entanto, desenvolve uma obra diferente, uma obra que se propõe a auxiliar seus leitores a “produzir textos”, como ela mesma indica logo na Introdução, e não “redações”. Segundo a autora, “no mundo real (diário, empresarial, profissional), não se escrevem ‘redações’; é necessário que se ‘produzam textos’. Textos dos mais diferentes tipos e que atendam às mais diversas necessidades e cumpram os mais diversos objetivos” (SAUTCHUK, 2017, p. XVII). Essa concepção se aproxima com o pensamento de estudiosas como Irlandé Antunes, Maria Helena de Moura Neves e Ingedore Koch. Antunes (2009) deixa explícita sua crítica:

É lamentável que o trabalho da escola ainda obscureça esses aspectos contidos na complexidade dos fatos linguísticos. De fato, o trabalho da escola, [...] tem deixado de fora a exploração dos sentidos, das intenções, das implicações socioculturais so uso da língua. Tem deixado de fora, sobretudo, o papel das atuações verbais na condução da própria história das pessoas e dos mundos que elas constroem e habitam. (ANTUNES, 2009, p. 30)

Essa forma como os manuais de redação abordam a produção de textos, como a escola ainda reproduz aulas cuja ênfase são nomenclaturas e a análise sintática de frases soltas, geram medo em vestibulandos que

aprendem, para participar do Enem, um modelo de redação que jamais usarão em suas práticas cotidianas, sejam elas formais ou informais. A tenta a esse medo, Inez Sautchuk cria essa obra, com objetivo de levar seu leitor a refletir sobre a linguagem, a entender para que servem as regras e não apenas decorá-las. E isso a autora consegue fazer neste livro.

Em uma conversa com o leitor, marcada pelo uso de pronomes em terceira pessoa para estabelecer uma relação próxima (“toda vez que **voce** vai escrever alguma coisa para alguém (...)” ), Sautchuk divide sua obra em 6 capítulos.

No primeiro, ela trata da noção de texto. Tal noção segue o entendimento da Linguística Textual, que vê o texto como unidade dos estudos linguísticos: a frase deixa de ser a unidade para dar lugar ao texto. Vale destacar o caminho percorrido pelos estudos da linguística do texto que, segundo Marcuschi, não foi homogêneo, pelo contrário, dividiu-se em três fases:

[...] em um primeiro momento, o interesse predominante voltava-se para a análise transfrástica, ou seja, para fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas que ficassem limitadas ao nível da frase; em um segundo momento, com a euforia provocada pelo sucesso da gramática gerativa, postulou-se a descrição da competência textual do falante [...]; em um terceiro momento, o texto passa a ser estudado dentro de seu contexto de produção e a ser compreendido não como um produto acabado, mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas; parte-se, assim, para a elaboração de uma teoria do texto. (BENTES; MUSSALIM, 2012, p. 263)

Seguindo o terceiro momento, Sautchuk (2017, p. 3) afirma ser o texto a base da comunicação verbal, oral ou escrita: “toda unidade de comunicação escrita, elaborada por alguém, enviada para outro que transmita uma mensagem para esse outro é texto”. Em sua obra, ela chama seu leitor para refletir sobre essas unidades, no entanto, vale mencionar que, em muitos exercícios, a autora traz trechos de texto ou frases para que o leitor reconstrua-os descontextualizados do texto. Nesse momento, a construção da obra se afasta dos estudos linguísticos com base no texto como unidade.

No segundo capítulo, intitulado “O que é clareza”, o foco é a construção sintática das frases sejam elas formadas por períodos simples ou compostos; a ordem direta da frase, as intercalações de orações e a pontuação. Tudo isso para levar o leitor a refletir sobre o uso da pontuação. A intenção da autora é mostrar a importância do emprego da vírgula

e de outros sinais de pontuação para a clareza e para a boa construção de suas frases. Para ela, “antes de verificar os ‘erros de português’ no seu texto, observe se suas frases estão bem construídas (...)”. E continua: “Para aprender a construir boas frases, basta deixar de fazer análise sintática de uma maneira mecânica, apenas dando nome a um termo grifado, e utilizá-la para conferir se realmente está sendo claro ao escrever” (SAUTCHUK, 2017, p. 17).

No terceiro capítulo, além de continuar a abordar as construções fráscas, a autora trata de problemas de concisão e objetividade, como o desvio do assunto a ser desenvolvido no texto, a repetição de palavras desnecessárias, o abuso de gerundismo, o uso de frases fragmentadas e frases interrompidas, os problemas com paralelismo sintático entre outros elementos. A partir da análise de textos do cotidiano, como avisos no mural do trabalho, Sautchuk demonstra como a concisão está diretamente relacionada a “sacrificar o supérfluo a favor do essencial”. Isso leva ao que é base da teoria da argumentação de autores como Perlmann e Odbrecht-Tyteca sobre a importância de se manter a atenção do auditório. No caso do texto escrito, essa atenção é necessária para que se alcance os objetivos do ato comunicativo. Um texto repleto de repetições e ideias supérfluas afetaria, portanto, esse objetivo.

O quarto capítulo dá ênfase ao estudo dos tipos e gêneros textuais. A autora divide a composição do texto em três níveis. Aqui ela resgata mais uma vez conceitos da Linguística Textual. O primeiro nível seria o linguístico, ou microestrutura, de acordo com a Linguística Textual; o segundo seria o nível do conteúdo, ou macroestrutura; e o terceiro, representa o formato padrão do texto, ou da superestrutura. Esse último nível estaria ligado, portanto, aos estudos dos gêneros textuais e sua importância para o ato comunicativo. Falar em produção de textos em diferentes cenários e não tocar na relação entre esses níveis, dando espaço para o diálogo sobre os gêneros, seria deixar de lado uma das bases para boas práticas discursivas.

O capítulo cinco desenvolve o primeiro nível, o da microestrutura, dando ênfase à coesão e à coerência textuais. Intertextualidade e uso de figuras de linguagem também são explorados, nesses casos, por meio de exemplos práticos que denotam os efeitos de sentidos desses recursos para a clareza do texto. O último capítulo trata da correção do texto, com ênfase em questões de concordância entre outras dúvidas mais gerais no que toca à gramática normativa. Vale destacar que a obra vem com gabarito, o que ajuda os leitores na análise de suas respostas.

Inez Sautchuk se compromete a desenvolver uma obra que dá apoio didático a professores e estudantes no desenvolvimento de exercícios e atividades acadêmicas; para aqueles, e para estes, material de qualidade por meio do qual podem estudar e refletir sobre o uso da língua em seus diferentes níveis.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (V.1.)

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.