

Organizadores  
**José Mario Botelho**  
**Leonardo Ferreira Kaltner**

Caderno Especial:

# **ANAIS DA XIX JORNADA NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA**

EM COMEMORAÇÃO AO DIA 5 DE NOVEMBRO,  
DIA NACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA  
E EM HOMENAGEM AO PROF. MANUEL SAID ALI IDA



**José Mario Botelho  
E  
Leonardo Ferreira Kaltner  
(Orgs)**



**EM COMEMORAÇÃO AO DIA 5 DE NOVEMBRO,  
DIA NACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA  
E EM HOMENAGEM AO PROF. MANUEL SAID ALI IDA**

**CADERNO ESPECIAL:  
ANAIS DA XIX JORNADA NACIONAL DE LINGUÍSTICA  
E FILOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**BOTELHO, José Mario; KALTNER, Leonardo Ferreira [Orgs]**

**Caderno Especial: Anais da XIX Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 462p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1791-8 [Digital]**

1. Anais. 2. Filologia. 3. Linguística. 4. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. I. Título.

CDD – 469

---

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

**Diagramação:** José Mario Botelho

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

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

13568-878 – São Carlos-SP

2025

Esta obra conta com o apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ, através do Projeto de Investigação “Estudos anchietanos no século XXI e a Década Internacional das Línguas Indígenas (UNESCO, 2022–2032): interfaces entre a política e a historiografia linguística” (código: e-26/204.315/2024), do Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner, que financia uma pequena parte do custo desta obra.

A FAPERJ, que é uma agência de fomento à pesquisa, atua no estado do Rio de Janeiro e é vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do estado do Rio de Janeiro.



Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos  
Rua da Alfândega, 115, Sala 108 – Centro  
20.070-003 – Rio de Janeiro-RJ  
eventos@filologia.org.br – (21) 3368 8483 / (21) 99999 0947  
<http://www.filologia.org.br>

---

**DIRETOR-PRESIDENTE:**

*José Mario Botelho*

---

**VICE-DIRETORA PRESIDENTE:**

*Anne Caroline de Moraes Santos*

---

**SECRETÁRIA:**

*Celina Márcia de Souza Abbade*

---

**DIRETORA DE PUBLICAÇÕES:**

*Melyssa Cardozo Silva dos Santos*

---

**VICE-DIRETORA DE PUBLICAÇÕES:**

*Regina Céli Alves da Silva*

---

**DIRETOR CULTURAL:**

*Juan Rodrigues da Cruz*

---

**DIRETOR DE FINANCEIRO:**

*Leonardo Ferreira Kaltner*

---

**XIX JORNADA NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA  
DA LÍNGUA PORTUGUESA  
de 5 a 7 de novembro de 2024**

---

**COORDENAÇÃO GERAL:**

*José Mario Botelho  
Leonardo Ferreira Kaltner*

---

**COMISSÃO ORGANIZADORA:**

*José Mario Botelho  
Juan Rodrigues da Cruz  
Leonardo Ferreira Kaltner*

---

**COMISSÃO EXECUTIVA:**

*José Mario Botelho  
Juan Rodrigues da Cruz  
Leonardo Ferreira Kaltner*

---

**COMISSÃO CIENTÍFICA:**

*Anne Caroline de Moraes Santos  
José Mario Botelho  
Juan Rodrigues da Cruz  
Leonardo Ferreira Kaltner  
Melyssa Cardozo Silva dos Santos  
Regina Céli Alves da Silva*

---

**COORDENAÇÃO GERAL:**

*José Mario Botelho*

---

## EXPEDIENTE

Os Anais das edições da Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa (JNLFLP) vinham sendo publicados em uma Edição Suplementar da Revista *Philologus* (ISSN 1413-6457 e e-ISSN 2675-6846), que é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL), o qual 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.

Este é um Caderno Especial, composto pelos artigos, que foram indicados por Pareceristas da Comissão Científica do Evento, referentes às apresentações das atividades programadas para essa XIX JNLFLP.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

## EQUIPE DE APOIO EDITORIAL

Constituída pela Comissão Organizadora e Executiva de cada edição da Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa Anne Caroline de Moraes Santos, Celina Márcia de Souza Abbade, José Mario Botelho, Juan Rodrigues da Cruz, Leonardo Ferreira Kaltner, Melyssa Carodozo Silva dos Santos e Regina Céli Alves da Silva, que são os atuais Diretores do Círculo.

**Organização:** José Mario Botelho

**Redação:** José Mario Botelho e Leonardo Ferreira Kaltner

**Diagramação, editoração e edição:** José Mario Botelho

**Revisão:** Regina Céli Alves da Silva

## CONSELHO EDITORIAL

Constituído pela Comissão Científica de cada edição da Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa e uma Comissão Consultiva: Aira Suzana Ribeiro Martins (CPII), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Anne Caroline de Moraes Santos (UVA), Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ), Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (IFNMG), José Mario Botelho (FFP-UERJ), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO), Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ), Mário Eduardo Viaro (USP), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Paulo Osório (Uni. Of Beira Interior) e Renata da Silva de Barcelos (UNICARIOCA).

Esta Equipe, constituída de Professores Doutores, normalmente é a responsável pela avaliação dos textos completos que compõem os Anais dos Eventos do Círculo.

## SUMÁRIO

- Apresentação.....11-12**  
*José Mario Botelho e Leonardo Ferreira Kaltner*
1. **A abordagem do léxico no livro didático *Se liga nas linguagens: português do Ensino Médio de uma escola pública do município de Baianópolis-BA*.....13-27**  
*João Caetano de Souza e Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto*
2. **“A *Grammatik der portugiesischen Sprache: auf Grundlage des lateinischen und der romanischen Sprachvergleichung bearbeitet*, de Carl von Reinhardstoettner, e o pensamento Linguístico de Júlio Ribeiro.....28-36**  
*Leonardo Ferreira Kaltner*
3. **A invisibilidade ou pouca presença de textos femininos nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Notícias de pesquisa.....37-52**  
*Eunícia Almeida de Souza e Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto*
4. **A perspectiva da ludicidade no ensino de fonologia: Aplicabilidade e resultados em uma turma de 1º ano do Ensino Médio.....53-67**  
*Albeli Rodrigues da Silva, Cícero Eudes da Silva e Patrícia da Silva Gadelha*
5. **Acentuação e pontuação mudam o sentido do que dizemos? Um estudo fonológico por meio de estações didáticas.....68-74**  
*Leidiane Costa Martinz Ribeiro, Elisângela Magalhães Brandão e Sandra Pereira da Silva Gomes*
6. **Aprendendo a “escutar os mortos com os olhos”: Experiências da Iniciação Científica em Filologia.....75-89**  
*Manoela Nunes de Jesus*
7. **Aprender Fonologia é difícil? Novas estratégias para o ensino–aprendizagem dos aspectos fono-ortográficos dos anos finais do Ensino Fundamental.....90-102**  
*Nathália Moreira Peixoto, Maria Isabel da Silva Santos e Rafaela Ferreira Barbosa Silva*
8. **“Aqui começa o Brasil”: Análise entoacional da fala oiapoquense, baseada no corpus ALiB.....103-16**  
*Priscila Francisca e Cláudia Cunha*
9. **As implicações didático-pedagógicas do uso de atividades fonológicas na perspectiva lúdica e reflexiva.....117-32**

*Sandra Pereira da Silva Gomes, Elisângela Magalhães Brandão e Leidiane Costa Martins Ribeiro*

10. **As traduções brasileiras do argot dos malfeteiros em “A última encarnação de Vautrin”, de Honoré de Balzac.....133-47**  
*Daniel Padilha Pacheco da Costa*
11. **Aspectos da formação/instituição da língua portuguesa no/do Brasil.....148-68**  
*José Mario Botelho*
12. **Detetives da gramática: Uma abordagem lúdica no ensino de acentuação e pontuação na Educação Básica.....169-75**  
*Maria Isabel da Silva Santos, Rafaela Ferreira Barbosa Sila e Nathalia Moreira Peixoto*
13. **Edição filológica de certidões de óbito mato-grossenses do século XX: Notícias de pesquisa.....176-89**  
*Luciane Aparecida Azevedo e Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto*
14. **Ensino de metáfora no livro didático de Língua Portuguesa: Fluxos linguístico-literários.....190-202**  
*Antonio Cilírio da Silva Neto e Guilherme Augusto Beserra Araújo*
15. **Estações de aprendizagem: As potencialidades das metodologias ativas no ensino de Fonologia.....203-16**  
*Patrícia da Silva Gadelha, Albeli Rodrigues da Silva e Cícero Eudes da Silva*
16. **Fases da ortografia da língua portuguesa: A gramática normativa e a comunicação escrita no Ensino Médio.....217-30**  
*Antônio Cilírio da Silva Neto, Maria de Lourdes Moreira Rodrigues e Eliane da Silva do Nascimento*
17. **Fonologia: O jogo virou! Aprender português nunca foi tão divertido.....231-48**  
*Cícero Eudes da Silva, Albeli Rodrigues da Silva e Patrícia da Silva Gadelha*
18. **Gênero neutro em foco no português: Análise da vogal média na sílaba tônica.....249-56**  
*Lara de Almeida Moreira, Vítor de Moura Vivas, Wallace Bezerra de Carvalho e Margareth Andrade Moraes*
19. **Letramento literário para adultos e terceira idade: Conexões entre literatura e vida com base em uma experiência didática.....257-68**

*Camylle Cristinne Garcia Conceição Rodrigues, Sarah de Oliveira Marques e Silvana Moreli Vicente Dias*

20. **Lima Barreto e a literatura militante.....269-84**  
*Ricardo Hiroyuki Shibata*
21. **Napoleão Bonaparte, segundo José da Silva Lisboa.....285-98**  
*Ricardo Hiroyuki Shibata*
22. **Neologismo em questão: Poesias e narrativas literárias de Manoel de Barros e Roberto de Sena em atividades didáticas para a 3ª série do Ensino Médio em uma escola pública de Cotegipe-BA.....299-312**  
*Liane Santana Santos do Nascimento e Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto*
23. **No tabuleiro da Fonologia tem música? Tem sim, professor!.....313-21**  
*Elisângela Magalhães Brandão, Sandra Pereira da Silva Gomes e Leidiane Costa Martinz Ribeiro*
24. **Nos caminhos teóricos da Filologia, da narrativa histórica e da memória.....322-37**  
*Débora da Silveira Campos e Carolina Akie Ochiai Seixas Lima*
25. **O conceito de lugar de fala como forma de controle e exclusão do discurso.....338-49**  
*Matheus Henrique Leandro Garcia*
26. **O ensino de fonologia no processo de letramento da escrita.....350-8**  
*David Brito Alves*
27. **O ensino de português como segunda língua para surdos no contexto bilíngue: Algumas reflexões sobre desafios e estratégias.....359-73**  
*Julliana Azevedo da Cunha, Priscila Francisca e João Paulo da Silva Nascimento*
28. **O feminino e as tensões entre oriente e ocidente a partir da leitura da HQ autobiográfica “Persépolis”, de Marjane Satrapi.....374-88**  
*Millena Sayuri Oide da Silva e Silvana Moreli Vicente Dias*
29. **O gênero (tecno)discursivo cibercomentário: Definição, funcionamento e organização estrutural.....389-405**  
*Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco e Bárbara Amaral da Silva*
30. **O uso do sagrado africano e seus desdobramentos inquisitoriais na capitania de Mato Grosso, nos séculos XVIII e XX.....406-19**  
*George Gleyk Max de Oliveira, Joelson Penha Silva e Carolina Akie Ochiai Seixas Lima*

31. **“Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, e o protagonismo na sala de aula: Um projeto de letramento literário para a Educação de Jovens e Adultos.....420-35**  
*Marcelly Yasmin Araujo e Silvana Moreli Vicente Dias*
32. **Responde ou passa: Uma nova metodologia para o ensino de Fono-  
logia na Educação Básica.....436-48**  
*Rafaela Ferreira Barbosa Silva, Nathália Moreira Peixoto e Maria Isa-  
bel da Silva Santos*
33. **Trabalhando o preconceito linguístico no Ensino Fundamental II: a  
percepção docente em perspectiva e encaminhamento de projeto di-  
dático interdisciplinar.....449-61**  
*Quézia Brandão dos Santos e Silvana Moreli Vicente Dias*

## APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este Número Especial, com os 33 artigos, referentes aos trabalhos recebidos até o dia 30 de novembro de 2024, que foram apresentados na XIX Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, de 5 a 7 de novembro de 2024, em formato híbrido, totalizando 461 páginas neste Caderno Especial, dos Anais dessa XIX JNLFLP.

Na história das locações dessa Jornada Nacional, vale lembrar que ela foi realizada, pela primeira vez, em 5 de novembro de 2006, tendo como Sede a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (São Gonçalo-RJ), sob a coordenação geral do Prof. Mario Botelho, num **pool** com mais 6 (seis) Instituições brasileiras. Desde então, outras tantas edições consecutivas foram realizadas com a participação de, em média, 10 (dez) Instituições de todo o país, sempre no dia 5 de novembro, em que se comemora o Dia Nacional da Língua Portuguesa. Logo, trata-se de um dos Eventos tradicionais do CiFEFiL, que conta com a participação efetiva dessa enorme família cifefiliana.

Este Caderno Especial é composto pelos artigos com seus respectivos resumos, referentes às apresentações das atividades programadas nos dias 5, 6 e 7 de novembro de 2024 pelas seguintes Instituições de todo o país que participaram do Evento: Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP-UERJ), sob a coordenação local do Prof. Dr. José Mario Botelho – em São Gonçalo-RJ; Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a coordenação local do Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner – em Niterói-RJ; Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) – sob a coordenação local da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carolina Akie Ochiai Seixas Lima – em Cuiabá-MT; Universidade Federal do Norte de Tocantins (UFNT), sob a coordenação local do Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira – em Araguaína-TO.

Convém reiterar que os Anais das Jornadas Nacionais do dia 5 de novembro, assim como os Anais dos Simpósios Nacionais de abril, eram publicados na Revista *Philologus* (RPh), como edições Suplementares, mas para evitar que a RPh fosse confundida com as tais publicações predatórias, que não avaliam os artigos submetidos e cobram pela sua publicação, esta Diretoria decidiu pela publicação de *e-books* como este. Contudo, adotamos o critério de avaliação, por parte de uma Comissão Científica, dos artigos, referentes às atividades apresentadas nos respectivos Eventos, submetidos pelos seus Apresentadores-Autores, e os artigos que receberam dois Pareceres desfavoráveis deixaram de compor o referido *e-book*. Logo, esta publicação é composta por artigos aprovados por uma Comissão Científica e os

autores não pagaram absolutamente nada pela sua publicação. Os custos deste *e-book*, especialmente, conta com o apoio da FAPERJ, que nos concedeu o devido fomento, pelo qual muito agradecemos.

Esperamos que esta publicação seja útil aos seus autores e aos colegas que tiverem interesse nos temas aqui disponibilizados e que a possamos fazer cada vez melhor.

Por fim, o CiFEFiL agradece por qualquer crítica que nos puder enviar sobre este Caderno Especial dos *Anais da XIX JNLFLP*, uma vez que o Círculo pretende produzir *e-books* para os Anais das Jornadas Nacionais futuras cada vez mais qualificados e importantes para a maior interação entre os profissionais de linguística e letras e, muito especialmente, para os que atuam diretamente com a Filologia em seu sentido mais restrito.

Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 2025.

**José Mario Botelho e  
Leonardo Ferreira Kaltner  
Organizadores**

## A ABORDAGEM DO LÉXICO NO LIVRO DIDÁTICO *SE LIGA NAS LINGUAGENS: PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE BAIANÓPOLIS-BA*

João Caetano de Souza (SEC-BA e UFOB)

[joao.caetano@nova.educacao.ba.gov.br](mailto:joao.caetano@nova.educacao.ba.gov.br)

Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto (UFOB)

[josenilce.barreto@ufob.edu.br](mailto:josenilce.barreto@ufob.edu.br)

### RESUMO

Este trabalho é produto de uma dissertação de Mestrado, em que apresentamos os resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia, cujo título é “A abordagem do léxico no livro didático *Se liga nas linguagens: português do Ensino Médio de uma escola pública do município de Baianópolis-BA*”. O objetivo da pesquisa foi analisar como o referido LD aborda o léxico, considerando-se que este conteúdo tem importância ímpar na construção do conhecimento linguístico do indivíduo haja vista ser a base da comunicação humana. Ao analisarmos a obra, os resultados apontaram que a referida coleção aborda o léxico conforme a pedagogia enunciativo-discursiva, o que é recomendável, pois se trabalha com textos; porém, também revelou que há um número mínimo de páginas que o LD dedica ao ensino do léxico. Outrossim, o capítulo que aborda o léxico no LD faz primeiro um estudo morfológico das palavras, para conjugar com o estudo lexicológico daquelas. Concluímos que a abordagem do léxico no LD analisado precisa ser mais ampliada e melhor explorada, pois ainda é incipiente, apresentando poucos conteúdos no âmbito dos estudos lexicais.

### Palavras-chave:

Abordagem do léxico. Livro didático de Língua Portuguesa.  
Escola pública de Educação do Campo.

### ABSTRACT

This work is the product of a master's dissertation in which we present the results of a research project carried out under the Programa de Pós-Graduação em Ensino at the Federal University of West Bahia, whose title is “The approach lexicon in the textbook *Se liga nas linguagens: português do Ensino Médio de uma escola pública do município de Baianópolis-BA*”. The aim of the research was to analyze how this textbook approaches the lexicon, considering that this content is of unique importance in the construction of an individual's linguistic knowledge, since it is the basis of human communication. When we analyzed the work, the results showed that this collection approaches the lexicon according to the enunciative-discursive pedagogy, which is recommended because it works with texts; however, it also revealed that there is a minimum number of pages that the textbook dedicates to teaching the lexicon. Furthermore, the chapter that deals with the lexicon in the textbook first studies the morphology of the words, and then combines this with the lexicological study of the words. We conclude that the approach to the lexicon in the textbook analyzed needs to be expanded and better explored, as it is still in its infancy, presenting little content in the field of lexical studies.

**Keywords:**

**Lexical approach. Portuguese language textbook.  
Public school for rural education.**

## **1. Introdução**

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado defendida por este autor em março de 2024, que teve como objeto de pesquisa a abordagem do léxico no livro didático (doravante LD), escolhido no Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2021 e adotado por uma escola pública de Educação do Campo, no município de Baianópolis, estado da Bahia. É um assunto caro, pois trata-se de uma temática relevante nos estudos linguísticos, e, por ora, não tem tido um tratamento nos livros didáticos à altura de sua importância.

Nessa feita, sobre o léxico, trazemos que Antunes (2012, p. 27) o conceitua como sendo “(...) o amplo repertório de palavras de uma língua ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação”. Entendemos, assim, neste trabalho, que o léxico é um conjunto de palavras ou termos que uma dada sociedade ou grupo de falantes podem usar para elaboração de processos discursivos, a fim de serem compreendidos e satisfeitos em seus desejos, expressões de sentimentos, de ideias etc., da forma mais clara possível, usando a língua.

Além disso, trazemos que o estudo do léxico é também responsável pela ampliação do vocabulário de alunos, o que, em situações diversas, promovem para estes o desenvolvimento de uma melhor escrita e fala. Por conseguinte, é objeto de estudo/ensino em meios como os livros didáticos e dicionários, e, claro, das conhecidas ciências do léxico: a Lexicologia, a Lexicografia e Terminologia.

Empreendemos, portanto, neste trabalho, ora envolvendo a Lexicologia, analisar a abordagem do léxico em um livro didático (doravante LD), considerando a importância de elevar as discussões nesse campo da linguagem, visto que ainda é incipiente o trato com o assunto nos programas das instituições de ensino, e não diferente nas do Extremo Oeste do Estado da Bahia, conforme levantamento do estado do conhecimento realizado por nós, e, nesta pesquisa, temos como hipótese a de que o ensino do léxico no LD *Se liga nas linguagens: português* (do Colégio Estadual do Campo Veronildo Mendes Pereira) *corp* de nossa pesquisa, é abordado de maneira superficial.

Nesse aspecto, Antunes (2012) corrobora salientando que o trabalho com o léxico é reduzido, chegando a ser insuficiente nos programas de ensino, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. Vale lembrar que o LD é

um instrumento de proeminência, por assim dizer, no trabalho pedagógico das escolas brasileiras, auxiliando tanto professores como alunos.

Partimos, portanto, da seguinte questão problematizadora: “De que forma o livro didático *Se liga nas linguagens: português* utilizado no Colégio Estadual do Campo Veronildo Mendes Pereira aborda o léxico?”; e como objetivo geral da pesquisa, “Analisar como o livro didático de Língua Portuguesa *Se liga nas linguagens: português* aborda o léxico”. Sendo assim, este trabalho também objetivou identificar as partes/capítulos do LD de Língua Portuguesa da coleção *Se liga nas linguagens: português* que abordam o léxico; e, analisar a abordagem do léxico e as respectivas atividades didáticas presentes no LD em questão.

O LD que analisamos, conforme mencionado anteriormente, é componente do PNL D – 2021, de volume único para as três séries do Ensino Médio, constante do Objeto 2, da escolha do livro didático no âmbito do referido programa, pautado nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) de 2018. Ele contém 320 páginas as quais são divididas nas duas grandes áreas de estudo: Literatura (primeiros 16 capítulos) e Análise Linguística e Semiótica (do 17º até o 32º capítulo).

É na segunda parte do LD que se concentra o capítulo que aborda os exercícios e atividades que nos propusemos a analisar sobre o léxico, sob a técnica defendida por Laurence Bardin (2016), a Análise de Conteúdo (AC), intermediada com os postulados teóricos do conceito e do ensino de léxico escritos por autores como Antunes (2012), Dubois *et al.* (2006), Henriques (2021; 2018), Orsi (2012); Oliveira (2018), entre outros. Sendo, portanto, esta pesquisa, de abordagem qualitativa e de base bibliográfica.

Assim, por ser um tema de relevância nos estudos linguísticos e de pouca intensidade nos programas de ensino, justificamos este trabalho na esperança de que acrescente às discussões acadêmicas e nos meios escolares, e possa despertar o olhar mais cuidadoso de professores e profissionais que advogam sobre esse assunto, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa.

Por fim, reiteramos que este trabalho é um recorte da nossa dissertação de mestrado em que apresentamos os resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), acerca da abordagem do léxico em um livro didático (LD) de Língua Portuguesa do Ensino Médio adotado por uma escola pública de Educação do Campo no município de Baianópolis-BA, e conta com a discussão teórica do nosso objeto de pesquisa, principalmente do livro didático e o ensino do léxico; o que é léxico, palavra e vocabulário, e, análise dos dados e discussões, além das considerações finais, conforme veremos a seguir.

## 2. *Desenvolvimento*

### 2.1. *O livro didático e o ensino do léxico*

Inicialmente, apontamos o LD, objeto da cultura escolar (Cf. DOMINIQUE JULIA, 2001), como *corpus* em que se encontra nosso objeto de pesquisa, o léxico, sendo aquele alçado ao status de importante e singular nas pesquisas sobre educação, especialmente por comportar os conteúdos programáticos a se ensinar nas escolas. Sobre essa função do LD, Alain Choppin (2004, p. 553) a denomina de “referencial”, pois “(...) constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações”.

Assim, destacamos que o LD tem uma história de ascensão na educação brasileira desde o século passado até os dias atuais, e tem servido aos ideários sócio-político-econômicos de cada momento de cada governo do Brasil (Cf. PEREIRA, 2022), apesar de essa história do LD no Brasil não ser uma história própria, antes, uma sequência de leis, decretos e medidas governamentais que se sucedem de forma, aparentemente, desordenada (Cf. FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987). Consoante, outro fator ainda abordado é, conforme Barreto (2022), que o LD pode ser o único meio que os muitos estudantes brasileiros, por exemplo, dispõem para acessar textos publicados para estudo.

Isso reforça a necessidade de se (re)pensar a elaboração desse instrumento que irá, de certa forma, moldar e influenciar os pensamentos e a forma de aprender de uma geração de estudantes de que dele fizer uso.

Mais recentemente, no Brasil, o LD tem sido pensado, elaborado e avaliado conforme diretrizes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), fator que favorece a escolha pelas próprias escolas, por meio de seus professores que podem se apropriar dos instrumentos que melhor adequem à realidade individual de cada instituição. E, dentre os conteúdos que são comumente veiculados nesse instrumento didático está o léxico, o qual, para sua abordagem, ainda amarga algumas poucas páginas, se comparado ao ensino da gramática, por exemplo (Cf. ANTUNES, 2012).

Leffa (2000) diz que o léxico é o principal elemento identificador de uma língua, o que, ouvindo/lendo determinada sequência de palavras ou termos, se é possível atestar a qual idioma pertence; compreendemos, assim, que a língua é composta basicamente de palavras que se inter-relacionam nos discursos que são produzidos pelo indivíduo na respectiva língua. Nessa perspectiva, o ensino daquele (do léxico) deve ter maior ênfase nas páginas

dos LD desde cedo no percurso educativo do indivíduo, se queremos que o aluno avance em seus conhecimentos lexicais e ampliação de seu repertório vocabular para se comunicar com mais fluência e se posicionar com argumentos mais concretos e diversificados.

Assim, o LD deve ser um veículo que propicie em suas páginas as atividades e metodologias que favoreçam tal façanha nos estudos linguísticos, de modo a concretizar um ensino produtivo do léxico, por exemplo, já que o LD tem esse papel histórico e didático junto às sociedades e às épocas de sua existência.

## **2.2. Léxico, vocabulário e palavra**

Três são as ciências dentro da Linguística que se ocupam em estudar o léxico. Krieger (2016, p. 557-58) diz que, historicamente, “(...) consolidou-se uma tradição de considerar a Lexicologia, a Lexicografia e a Terminologia como um tripé que sustenta o que se passou a denominar de Ciências do Léxico”. Assim, essas ciências ocupam-se em realizar o levantamento, a catalogação, a descrição e a análise do léxico pertencente às línguas naturais de que se tem notícia (Cf. BARRETO, 2020).

Sendo assim, no âmbito dos estudos lexicológicos, embasamos, neste trabalho, os conceitos de léxico, palavra e vocabulário em Henriques (2018), Dubois *et al.* (2006), Orsi (2012) entre outros, a fim de que entendamos os princípios de ensino desse elemento linguístico nas páginas dedicadas pelo LD de Língua Portuguesa analisado.

Henriques (2018, p. 13) diz que o léxico é o conjunto das palavras de uma língua, chamadas por ele de *lexias* que, por sua vez, “(...) são unidades de características complexas cuja organização enunciativa é interdependente, ou seja, a sua textualização no tempo e no espaço obedece a certas combinações”. Na esteira dessa proposição, Dubois *et al.* (2006) entendem que o léxico designa o conjunto das unidades que formam a língua de uma comunidade, de uma atividade humana, de um locutor. Acrescentamos a esses conceitos o entendimento que Henriques (2018) também pontua, deixando uma linha de interpretação que os dicionários nos fornecem do que seja o léxico:

Numa explicação bem simples, podemos dizer que há dois tipos de léxico: um deles se refere a um determinado estado de língua, composto pelas palavras que são compartilhadas por todos os usuários, parecendo uma espécie de interseção dos usos individuais cotidianos (é o LÉXICO COMUM); o outro comporta todas as palavras empregadas pelos usuários de determinada língua independentemente de serem compartilhadas entre eles (é o LÉXICO TOTAL). (HENRIQUES, 2018, p. 13) (grifos do autor)

Vemos, assim, que ambas as posições atestam que o conceito de léxico é amplo quando trata do número (limitado ou não); porém, há ocorrências que exigem uma expressão que seja entendida como restrito, específico, por exemplo, a um grupo de falantes de uma determinada área de profissão, de um grupo etário etc.; estes grupos têm um vocabulário, um “linguajar”, próprio, por assim dizer.

Nessas restrições de significados, Henriques (2021) faz menção do conceito para palavra extraído do que Meillet (1982) define como sendo o resultado da associação de um sentido dado a um conjunto dado de sons, suscetível de um emprego gramatical dado. Todavia, o fato de acreditar que as línguas recortam a realidade à sua maneira, não se pode haver um único conceito de palavra, considerando que ela não é singular e imutável. Sobre isso, Leffa (2000) assinala que nenhum autor acredita na identificação de significado que uma palavra tem no dicionário com o significado que ela adquire quando está na companhia das outras palavras no texto, ou seja, a palavra não anda sozinha. Nessa perspectiva, Orsi (2012) diz que os linguistas têm assim utilizado termos como ‘item léxico’, ‘item lexical’, ‘lexia’, ‘lexema’, ‘unidade léxica’ e ‘unidade lexical’ como sinônimos, sabendo da dificuldade e da imprecisão de algumas de suas significações.

Outra acepção para léxico é a relacionada com a função que ele desempenha na sociedade e sua história, influenciando e sendo influenciado nas ideias e, conseqüentemente, na formação de palavras. Orsi (2012) diz que ele (o léxico) é objeto primordial dos estudos lexicológicos, e que isso nos permite conhecer a história, os costumes e os hábitos de um povo e seus membros, pois torna possível muitos dos momentos de interlocução entre seus pares nos diversos aspectos que regem suas vidas em grupo, favorecendo o desenvolvimento daqueles e da própria língua. A autora (2012, p. 167) acrescenta que “(...) o léxico é o elemento capaz de traduzir, dentro das línguas, as relações de ordem econômica, social e política que existem entre as diversas classes sociais.” Ou seja, o léxico atende aos anseios em todas as áreas da vida do ser humano no que concerne à comunicação verbal, compondo os vocabulários necessários aos processos de interação.

Dubois *et al.* (2006) apresentam também uma distinção entre léxico e vocabulário, em que expõem que o léxico representa a língua enquanto o vocabulário, o discurso. Vocabulário, numa linguagem simples, para esses autores, é uma lista de palavras, ou seja, é aquilo que se é utilizado para efetuar o discurso, sendo necessário o uso das palavras existentes e de posse do falante no exato momento em que se produz o enunciado. Nesse sentido, para esses autores, o vocabulário de um texto, de um enunciado qualquer da *performance* é, desde então, apenas uma amostra do léxico do locutor ou,

conforme a perspectiva adotada, do léxico da comunidade linguística considerada.

Dessas exposições, afirmamos que o léxico de uma língua é amplo, podendo abranger todas as palavras que se pode existir na referida língua. Além disso, pode ser ampliado, isto é, palavras novas podem passar a existir e serem incorporadas à lista; o inverso também é verdade: palavras podem cair em desuso ou mesmo desaparecer. Sobre essa dinamicidade do léxico, Henriques (2018, p. 13) assevera:

Embora possa parecer um conjunto finito, o léxico de cada uma das línguas é tão rico e dinâmico que mesmo o melhor dos lexicólogos não seria capaz de enumerá-lo. Isto ocorre porque dele faz parte a totalidade das palavras, desde as preposições, conjunções ou interjeições, até os neologismos, regionalismos, passando pelas terminologias, pelas gírias, expressões idiomáticas e palavras. (HENRIQUES, 2018, p. 13)

Entendemos, portanto, que o que se estuda é o léxico enquanto fonte primária para a comunicação linguística humana e, acrescentamos a isso que cada língua tem sua forma de estruturação própria utilizando o léxico de que dispõe, compondo, portanto, os enunciados de seus usuários, convencionalmente, pois, como nos assegura Abbade (2006, p. 213), como parte social, a língua “é constituída através de signos que se combinam de acordo com leis específicas.” Para isso, cada usuário de uma língua tem seu conjunto de palavras que compõe o seu vocabulário, demarcando o nível vocabular do falante.

Na perspectiva dos documentos normativos de ensino brasileiro, como os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN e a BNCC de 2018, a abordagem do léxico vem atrelada à ideia do trabalho com a linguagem nos contextos discursivos nos quais os indivíduos estão inseridos, e tendo como ferramenta o texto, em que se valorizam as práticas discursivas diversas. A palavra é estudada no bojo do texto, essa é a nossa compreensão. Na realidade, supõe-se um aprendizado decorrente do contexto do uso das linguagens em que o estudante faz uso dos elementos linguísticos apropriados com o momento da interlocução, entre eles a escolha lexical. Brasil (2000), tratando da questão do ensino da linguagem, assim se posiciona, nos PCNs do Ensino Médio:

Nas interações, relações comunicativas de conhecimento e reconhecimento, códigos, símbolos que estão em uso e permitem a adequação de sentidos partilhados são gerados e transformados e representações são convencionadas e padronizadas. Os códigos se mostram no conjunto de escolhas e combinações discursivas, gramaticais, *lexicais*, fonológicas, gráficas etc. (BRASIL, 2000, p. 6) (grifo nosso)

Embora seja uma nova pedagogia que valoriza a reflexão sobre o uso da linguagem, isto é, um trabalho de língua portuguesa que articula diversos

fatores para se estudar tal assunto, como o contexto e as diversas linguagens, parece rasa a indicação do estudo do léxico nos PCN, sem uma especificação para o conteúdo linguístico, que tem importância na base da comunicação verbal do indivíduo, que é a base de uma língua.

Apesar disso, entendemos a proposta de se trabalhar a linguagem, em tais documentos, conforme os postulados de estudiosos que advogam acerca da análise linguística (AL) para o aprendizado eficaz. Entretanto, não tem sido fácil a incorporação dessa prática no chão da escola, devido a fatores elementares. Sobre isso, Rutiquewiski *et al.* (2020) ponderam que

Essa dificuldade deve-se a fatores, dentre os quais, destaca-se o fato de a AL constituir-se em uma prática bastante complexa, que requer do professor, além de uma efetiva compreensão das diferentes dimensões que compõem a língua, uma capacidade de inter-relacionar esses níveis para, muito provavelmente, produzir seus próprios materiais de ensino, já que os manuais existentes nem sempre estão fundamentados nessa perspectiva de trabalho. (RUTIQUEWISKI *et al.*, 2020, p 157)

Contudo, os avanços percebidos nas últimas décadas nas diversas áreas da sociedade, sobretudo na da tecnologia, têm requerido outro posicionamento nas produções, leituras e interpretações nos textos ora veiculados, sendo usadas várias semioses. Assim, a BNCC (2018) traz, ainda que tímida, uma colocação nesse sentido sobre os estudos da linguagem e, conseqüentemente, do léxico, em que a AL é ampliada para a análise linguística e semiótica (ALS). Essa perspectiva abarca o uso dos textos compostos nessa última conjuntura da sociedade, que utilizam as diversas linguagens em sua composição (visuais, sonoros, verbais etc.). Observamos também que a BNCC segue a linha dos PCNs sem muita alteração acerca da abordagem do léxico; ela acrescenta e apoia a metodologia enunciativo-discursiva, cujo objeto central no trabalho com a linguagem é o texto composto de várias semioses.

Partindo-se disso, fixa-se a compreensão de que o léxico é fundamental na comunicação humana, e que, por isso, deve fazer parte do ensino nos cursos de línguas, especialmente de língua materna, a fim de que o indivíduo possa se apropriar de mais significados que o seu repertório lexical possui, além de aumentar o nível vocabular daquele. Além disso (ou com isso), espera-se ampliar a competência linguística do indivíduo nas situações de interlocução verbal. Dessa forma, nas escolas, não se pode relegar o ensino do léxico, ou marginalizá-lo, como verificamos no LD ora observado.

Também realizamos buscas a trabalhos desenvolvidos sobre o assunto nas plataformas digitais de teses e dissertações, e, dentre os quatorze trabalhos, que analisamos no estado do conhecimento, elencamos os que se aproximaram com a nossa temática de pesquisa. Neles, ocorrem a crítica ao pouco espaço dedicado ao ensino do léxico e até mesmo a insuficiência nas prá-

ticas de abordagem que de fato ampliam o repertório vocabular do estudante. Contudo, é notável o que os pesquisadores destacaram: as práticas linguísticas ora ensinadas nas salas de aula ou a sua abordagem nos meios (LD, plataformas digitais, dicionários etc.), consideram a utilização de textos, de contextos e cenários (Cf. LISKA, 2018) no ensino do léxico. Evidente, que alguns constataram também a falta dessas metodologias, o que gerou/gera tal ensino defasado.

Oliveira (2018), por exemplo, defende que o léxico seja aprendido/ampliado a partir do estudo semântico, sendo a semântica entendida a partir ou sob a influência do meio cultural da língua. Para a autora (2018, p. 35), “(...) a cultura influencia a linguagem que influencia e transforma a cultura que, por sua vez, fixa-se e sistematiza-se no pensamento, sendo um processo difuso, cíclico e retroalimentado de um infinito sem fronteiras”. Nessa perspectiva, todas as situações de uso do discurso verbal são suscetíveis de se utilizar palavras ou termos conforme a necessidade do locutor, avaliando os fatores internos e os circundantes à língua. Ou seja, as palavras passam a ganhar significado pleno no momento em que acontecem (Cf. HENRIQUES, 2018), na real ocasião da comunicação, influenciadas pelas situações socio-culturais impregnadas.

E nesse posicionamento entendemos a colocação de Henriques (2018) em que diz que sozinho o signo linguístico se encontra no que chamam de “estado de dicionário”, mas que, no contexto de uso, o léxico está exposto a várias operações semânticas, como a polissemia, a sinonímia, a homonímia; ou seja, conforme o autor (2018, p. 74), “(...) na realidade do uso, os signos isolados aparecem combinados para assumir seu valor significativo”.

Portanto, entendemos que o léxico mantém relação direta com a sociedade da qual faz parte, pois ele se materializa, linguisticamente, conforme as mudanças sociais presentes naquela, por meio dos novos vocábulos que podem surgir e/ou desaparecer, a partir das mudanças nos diversos âmbitos da sociedade. Ele é a base de uma língua, isto é, são as palavras que compõem a expressão verbal no processo de comunicação das pessoas de uma determinada comunidade desde que o indivíduo nasce. Nas palavras de Antunes (2012), sem léxico não há língua. O léxico está diretamente ligado ao desenvolvimento social e cultural da comunidade a qual representa.

### **3. Procedimentos metodológicos da pesquisa**

O *corpus* de nossa pesquisa é o LD *Se liga nas linguagens: português*, de autoria de Wilton Ormund e Cristiane Siniscalchi, 1ª edição de 2020. Ele tem 320 páginas (divididas em dois grupos: 16 capítulos para

estudos literários e 16 capítulos para estudos linguísticos e semióticos), das quais analisamos os conteúdos que versaram sobre o ensino do léxico. Apenas no capítulo 20 é que contém uma abordagem mais diretiva sobre o assunto. Na realidade, nesse capítulo, há somente dois assuntos que são voltados para o léxico, a saber, estrangeirismos e neologismos. Destacamos, portanto, somente as seções que o LD focou para tal assunto, dando ênfase na análise das respectivas atividades.

Para a nossa pesquisa, adotamos a metodologia de abordagem qualitativa, pois ela é diversa e flexível (Cf. ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999) e visa fornecer informações descritivas sobre os fenômenos investigados, que no nosso caso é a abordagem de um conteúdo em um LD, para tecermos uma compreensão sobre ele.

Elencamos ainda que esta pesquisa é do tipo documental – analisamos documentos e leis oficiais bem como o próprio LD. Para Ludke e André (1986, p. 38), “(...) a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Também é de caráter bibliográfica (no embasamento teórico de nossa pesquisa, nas discussões sobre o ensino do léxico aplicado ao LD). Alves-Mazzotti e Gewandszneider (1999, p 171) corroboram ao dizer que, com essa prática, o pesquisador tem a possibilidade de que sua análise seja “(...) desenvolvida durante toda a investigação, através de teorizações progressivas em um processo interativo com a coleta de dados”. Assim, entendemos que os dados podem ser revistos, acrescentados, modificados e/ou retirados.

Como método empírico utilizou-se a análise de conteúdo com base nos postulados de Laurence Bardin (2016). Analisamos o citado LD referente ao ensino do léxico, considerando as três fases que Bardin (2016) propõe para a análise de conteúdo, a saber: a primeira fase é a da “pré-análise”, que é onde o pesquisador separa, lê e filtra o que é importante e condizente com o seu objeto de pesquisa. Assim, fizemos a leitura do nosso *corpus* de pesquisa, percorrendo as 320 páginas existentes nele, para focalizarmos os pontos e conteúdos, que realmente nos interessavam para a posterior análise.

A segunda fase, apontada por Bardin (2016), é a “exploração do material”, que é onde o pesquisador, de posse daquele, organiza-o codificando, decompondo ou mesmo enumerando, para dar tratamento às unidades de registros codificadas na próxima fase. No caso da nossa pesquisa, encontramos o capítulo 20 do referido LD com conteúdos especificamente abordando o léxico, e, então, procedemos com a divisão das unidades que se repetiam

(frequências) na organização do conteúdo, sendo estes textos motivadores, questões para compreensão e exercícios de aprofundamento do conteúdo.

Bardin (2016) identifica a última fase de “tratamento dos resultados obtidos e interpretação”; é nela em que o pesquisador faz a transformação dos dados brutos da pesquisa, adquiridos nas fases anteriores, de maneira a serem significativos e válidos. Sendo assim, identificamos e descrevemos a seguir a tarefa neste artigo de analisar a abordagem do léxico conforme objetivos predeterminados.

#### 4. *Análises e discussão dos resultados*

No conteúdo do capítulo, intitulado “Morfemas e processos de formação de palavras”, é enfatizado o estudo dos morfemas e os vários meios de formação das palavras da língua portuguesa. São atividades que o LD discorre com a seguinte sequência: **texto motivador**, normalmente multissemiótico, para aproximação do estudante com o tema abordado; **questões para interpretação**, seguida de uma **exposição dos autores sobre o conteúdo**, conectando com uma explicação sobre o assunto que o texto reporta. Na segunda parte, há os exercícios.

Assim, na abertura do capítulo, observamos a sequência que foi descrita, e percebemos o intento dos autores em aproximar o estudante do assunto, que é o processo de formação de palavras. O assunto desta atividade (que abre a unidade) é a neologia, isto é, a propriedade que há na língua de criação (surgimento) de novas palavras. É apresentado ao estudante um glossário poético (texto motivador), com o verbete da palavra neológica *mundivagante*, em que aquele é instigado a refletir e interpretar a formação da palavra em tela, trazendo para o contexto da atividade os conhecimentos prévios (semânticos e morfológicos) que porventura possua sobre os componentes lexicais que passaram a formar a nova palavra. Ou seja, o léxico é tratado, estudado a partir da produção de novas palavras, o que marca a dinamicidade da língua, considerando o contexto de produção desta; palavras podem surgir, como também entrar em desuso.

Na outra parte, há a seção de exercícios de aprofundamento, denominada “Processos de formação de palavras na prática”, em que, mais uma vez, são utilizados textos e as questões para os estudantes analisarem o assunto abordado. Destacamos uma atividade sobre estrangeirismos na língua portuguesa, e é abordado o assunto *gourmetização*, derivada da palavra francesa *gourmet*, que é a prática de rebuscar, dar maior diferenciação a um mesmo produto. Na verdade, há o uso de dois textos: um verbal, do gênero notícia, e

outro de linguagem mista, um *meme*, que falam a respeito do efeito *gourmetizador* sobre o produto tapioca (Cf. ORMUND; SINISCALCHI, 2020).

Nessa atividade o léxico é estudado a partir da perspectiva da identificação de termos dentro do texto (o verbal, que é uma notícia). Notamos que para responder às questões das letras “a” e “b”, o estudante precisa retomar a elementos internos do respectivo texto – palavras ou porções lexicais (Cf. SILVA, 2020), que no caso do texto analisado são: “ressalva”, “sentido estrito” e “mesmo” – que agem como elos na continuação e/ou compreensão do texto como todo. O estudante precisa fazer o exercício de reler o parágrafo e localizar a lexia que está fazendo o papel de retomada da informação, bem como reforço desta pelo emissor.

Antunes (2012, p. 62, grifos da autora) diz que as palavras (vocabulário), dentro do texto, têm “(...) uma função estruturante, ou seja, concorre para a ‘armação’ do texto, para sua ‘arquitetônica’”. Dessa forma, ao considerar essa atividade, o LD instiga o estudante a identificar palavras que retomam as informações ditas no texto, a conceitos expressos, que promovem a continuidade das ideias nos próximos parágrafos e assim por diante. É o que essa autora ainda ressalta sobre a coerência e a coesão textuais que o léxico contribui, devendo, portanto, ser estudado nessa perspectiva textual.

Sendo assim, podemos dizer com certa firmeza que esta tarefa contribui para uma posição crítica sobre o assunto que os textos discorrem, e o estudante, ao compará-los, certamente, concluem que a influência de uma palavra estrangeira pode custar mais caro em produtos que, na realidade, sofrem alterações mínimas na composição, para o preço tão elevado. Portanto, o estudo desse processo de formação de palavras, o estrangeirismo, deve ser acompanhado de um texto que traz um contexto; o novo vocábulo é apreendido a partir de uma leitura de mundo crítica e produtiva.

Assim, na análise empreendida, ressaltamos que o capítulo do LD trabalha com o léxico na perspectiva de estudo associado à Morfologia e à Semântica, tendo o estudante que voltar aos conhecimentos outrora adquiridos em outros anos de estudo. Além disso, verificamos que a coleção analisada aborda o léxico na perspectiva enunciativo-discursiva (considera o estudo da língua a partir do uso de textos), conforme preconizam os documentos oficiais, entre eles Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular.

## 5. Conclusão

Na separação das unidades de registros no LD para análise, conforme Bardin (2016), vê-se que o referido capítulo foca em abordar o léxico, pau-

tando-se na clássica divisão deste enquanto lexema, isto é, palavra e seus elementos internos, considerando-a nas duas principais estruturas: estudos dos morfemas constitutivos e o processo de formação de palavras, que abarca as ideias da composição, da derivação, do encurtamento de palavras, as onomatopeias, os estrangeirismos e os neologismos. Todavia, ainda é um estudo incipiente, carente de aprofundamento.

Para a compreensão dos conceitos de palavra, ampliação do léxico pelo estudante, o LD segue a tônica das pedagogias que estimulam o uso do texto para tal. A cargo do professor está a incumbência de organizar as atividades (orais ou escritas) bem como a sua condução dos exercícios, observando sempre a pertinência dos materiais que escolhe. Sendo assim, o docente precisa de uma formação adequada na área da Lexicologia, para poder trabalhar com o LD de forma produtiva com seus alunos.

Outrossim, o processo da escolha do LD para as e nas escolas brasileiras precisa ser de forma consciente e madura, pois carrega conteúdos que marcam uma geração, portanto o conhecimento não pode ser fragmentado ou mal ensinado.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. O estudo do léxico. In: TEXEIRA, M. da C.R.; QUEIROZ, R. de C.R. de; SANTOS, R.B. dos (Orgs). *Diferentes perspectivas dos estudos filológicos*. Salvador: Quarteto, 2006. p. 213-225.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. 2. ed. São Paulo. Pioneira, 1999.

ANTUNES, I. *Território das palavras estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Josenilce Rodrigues de Oliveira. Crítica textual e ensino: da transmissão de textos literários em livros didáticos de Língua Portuguesa aos desafios da atuação docente. In: BARRETO, J.R. de O.; PESSÔA, A.R. (Orgs). *O ensino e a formação de professores de línguas em diferentes perspectivas*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2022. p. 15-40

BARRETO, Josenilce Rodrigues de Oliveira. *Edição e estudo lexical de documentos novecentistas do sertão baiano*. 2020. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 2020. 1616p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2021: Língua Portuguesa: Ensino Médio*. Brasília. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2021\\_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-lingua-portuguesa](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-lingua-portuguesa). Acesso em: 04 jul. 2024.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 36/2001 – *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC, 2001.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 549-66, São Paulo, set./dez. 2004.

DUBOIS, Jean. *et al. Dicionário de Linguística*. 10. reimpr. São Paulo: Cultrix, 2006.

FREITAG, Bf.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. *O livro didático em questão*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. *Léxico e Semântica: Estudos produtivos sobre palavra e significação*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

\_\_\_\_\_. *Morfologia: Estudos lexicais em perspectiva sincrônica*. 5. ed. Atualizada. Rio de Janeiro: Alta Books, 2021.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-43. Campinas: Autores Associados, Jan./Jun. 2001.

KRIEGER, M. da G. Entrevista. In: KRIEGER, M. da G.; ADELSTEIN A. *Estudos do léxico em diferentes perspectivas: identidades e fronteiras. Calidoscópio*, v. 14, n. 3, p. 557-60, São Leopoldo, set./dez. 2016. Doi: 10.4013/cld.2016.143.19. Disponível em: [https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.14\\_3.19/5828](https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.14_3.19/5828). Acesso em: 05 jul. 2024.

LEFFA, Vilson J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2000.

LISKA, Geraldo José Rodrigues. *O estudo do léxico na sala de aula: investigação do ensino dos processos semânticos de formação de palavras sob a perspectiva da semântica de contextos e cenários (SCC)*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2018. 266p.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Mariana Lins Escarpinete de. *Perspectivas semânticas em livros didáticos do Ensino Fundamental I: por uma proposta léxico-cultural*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2018. 189p.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. *Se liga nas linguagens: português*. 1 ed. v. único. São Paulo: Moderna, 2021.

ORSI, V. *Lexicologia: o que há por trás do estudo das palavras*. In: GONÇALVES, A.V.; GÓIS, M.L. de S. (Orgs). *Ciências da linguagem: o fazer científico*. Vol. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 163-77

PEREIRA, Bárbara Bezerra de Santana. *A edição didática pelo prisma filológico: as crônicas de Rubem Braga em livros didáticos de língua portuguesa*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2022. 204p.

RUTIQUEWISKI, A. et al. *A prática de análise linguística/semiótica na Base Nacional Comum Curricular: pontos e pespontos*. In. SOUZA, S.; RUTIQUEWISKI, A. (Orgs). *Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios (BNCC – Ensino Fundamental II)*. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2020. p. 155-79

SOUZA, João Caetano de. *A abordagem do léxico no livro didático Se liga nas linguagens: português do Ensino Médio de uma escola pública do município de Baianópolis/BA*. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras, BA, 2024. 168p.

**A GRAMMATIK DER PORTUGIESISCHEN SPRACHE: AUF  
GRUNDLAGE DES LATEINISCHEN UND DER ROMANISCHEN  
SPRACHVERGLEICHUNG BEARBEITET, DE CARL VON  
REINHARDSTOETTNER, E O PENSAMENTO  
LINGUÍSTICO DE JÚLIO RIBEIRO**

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)  
[leonardokaltner@id.uff.br](mailto:leonardokaltner@id.uff.br)

**RESUMO**

A nossa palestra tem por tema o texto *Grammatik der portugiesischen Sprache (Gramática da língua portuguesa)* (1878), do filólogo alemão Carl von Reinhardstoettner (1847–1909), que apresenta uma abordagem comparativa na descrição da língua portuguesa baseada no latim e nas línguas românicas, o que reflete o contexto da tradição gramatical europeia norteada pelo método histórico-comparativo do século XIX. Essa gramática alemã influenciou diretamente o pensamento linguístico de Júlio Ribeiro (1845–1890), um dos principais gramáticos brasileiros da época (CAVALIERE, 2022). Ribeiro, em sua obra *Gramática Portuguesa* (1881; 1885), demonstra afinidade com princípios comparativos e históricos ao analisar a língua portuguesa, um movimento que se alinha com as teorias europeias contemporâneas sobre a evolução das línguas românicas. A influência de Reinhardstoettner é perceptível no esforço de Ribeiro em destacar as raízes latinas do português e na adoção de uma visão científica e comparatista da língua, contribuindo para a consolidação de uma tradição gramatical brasileira conectada aos estudos linguísticos europeus. Dessa forma, a obra alemã ajudou a moldar as bases teóricas da gramaticografia de Júlio Ribeiro, como procuraremos demonstrar.

**Palavras-chave:**

Gramaticografia. Romanística. Júlio Ribeiro.

**ABSTRACT**

Our lecture is themed on the text *Grammatik der portugiesischen Sprache (Grammar of the Portuguese Language)* (1878) by the German philologist Carl von Reinhardstoettner (1847–1909). This work presents a comparative approach to describing the Portuguese language, grounded in Latin and Romance languages, which reflects the context of the European grammatical tradition shaped by the historical-comparative method of the 19<sup>th</sup> century. This German grammar directly influenced the linguistic thought of Júlio Ribeiro (1845–1890), one of the leading Brazilian grammarians of the time (CAVALIERE, 2022). In his work *Gramática Portuguesa* (1881; 1885), Ribeiro demonstrates an affinity for comparative and historical principles when analyzing the Portuguese language, a movement aligning with contemporary European theories on the evolution of the Romance languages. Reinhardstoettner's influence is evident in Ribeiro's efforts to highlight the Latin roots of Portuguese and his adoption of a scientific and comparative view of the language, contributing to the consolidation of a Brazilian grammatical tradition connected to European linguistic studies. Thus, the German work helped shape the theoretical foundations of Júlio Ribeiro's grammaticography, as we aim to demonstrate.

**Keywords:**

Grammaticography. Romanistics. Julio Ribeiro.

## 1. Introdução

O presente capítulo apresenta como proposta de análise uma leitura da influência da *Grammatik der portugiesischen Sprache* (*Gramática da língua portuguesa*) (REINHARDSTOETTNER, 1878) sobre a obra *Gramática Portuguesa* (RIBEIRO, 1881; 1885), no contexto da discussão teórica da disciplina de Historiografia da Linguística (HL). A nossa interpretação desse fenômeno se dá a partir da categoria de “pensamento linguístico” (*linguistic thought*), teorizada por Konrad Koerner (2014); Pierre Swiggers (2023) e Sylvain Auroux (1992). O pensamento linguístico diz respeito não só ao emprego da metalinguagem e de metatermos gramaticais, mas, sobretudo, da própria organização sistemática de ambas as gramáticas.

O filólogo alemão Carl von Reinhardstoettner (1847–1909) foi citado por Júlio Ribeiro (1845–1890) na segunda edição de sua gramática, que veio a lume em 1885 e é considerada um marco na gramaticografia de língua portuguesa, como a obra que renovou os estudos linguísticos no final do século XIX (Cf. CAVALIERE, 2022). Ribeiro comenta que foram as revisões de Reinhardstoettner, sobretudo no que concerne à etimologia de algumas palavras da língua portuguesa, a principal influência do filólogo alemão em sua obra, todavia, no capítulo, buscaremos analisar se houve outra influência, notadamente no campo da sintaxe do período composto e na taxionomia de orações.

A *Grammatik der portugiesischen Sprache* (a que nos referiremos como GdPS), publicada em 1878, em uma data muito próxima da obra de Júlio Ribeiro, editada em 1881 e reeditada em 1885, está no âmbito do que Auroux (1992) teoriza como “horizonte de retrospectção”. Isto é, a GdPS participa da contextualização e do clima de opinião da redação da gramática de Ribeiro, conforme os princípios koernianos da Historiografia da Linguística (Cf. KOERNER, 2014). Todavia, convém salientar que mesmo que as datas sejam próximas, a barreira linguística e geográfica, de uma obra em alemão editada na Europa do século XIX para o seu emprego na província de São Paulo, no final do período político do Segundo Reinado também é um argumento em desfavor da influência direta no pensamento linguístico de Ribeiro. Dessa forma, apenas um cotejo entre as obras pode nos auxiliar a perceber uma possível interação entre ambas.

## 2. O padrão de orações subordinadas na GdPS: a substantiva com que

Na GdPS, há um padrão de orações subordinadas descritas por Reinhardstoettner (1878) que marcam o seu pensamento linguístico, logo o metatermo empregado pelo filólogo alemão para oração é *Satz* e oração subor-

dinada *Nebensatz* (oração vizinha), enquanto Ribeiro (1881; 1885) empregou os metatermos cláusula principal e cláusulas subordinadas. Para Reinhardstoettner (1878, p. 371-88) havia em português os dois processos encontrados nas demais línguas românicas de *Coordination* e *Subordination*, sendo a *Subordination der Sätze* (Subordinação das orações) dividida em dez tipos.

Vejamos o 2. *Capitel. B. Subordination der Sätze. § 268*, do quarto livro da gramática, em que se define a descrição da sintaxe das *Nebensätze* da língua portuguesa:

*Je nach der Art der Verbindung des Nebensatzes mit seinem übergeordneten Satze bezeichnen wir die einzelnen Nebensätze. Die neueren Sprachen haben den Infinitivus cum accusativo der antiken (bis auf wenige Reste s. §268y) aufgegeben; an seine Stelle traten die Substantivsätze mit que. Ferner wird der Nebensatz verbunden durch interrogative Pronomina und Partikeln (z. B. Julgareis qual é mais excellente (Cam. Lus. I, 1); durch die subordinirenden Conjunctionen (§ 182, 2) und durch relative Pronomina und relative Adverbia. Demnach ergeben sich als Arten von Nebensätzen: 1. Die reinen Conjunctionalsätze. 2. Die indirekten Fragesätze. 3. Die Finalsätze. 4. Die Consekutivsätze. 5. Die Conditionalsätze. 6. Die Concessivsätze. 7. Die Causalsätze. 8. Die Temporalsätze. 9. Die Modaloder Comparativsätze. 10. Die Relativsätze. (REINHARDSTOETTNER (1878, p. 374)*

(Dependendo do tipo de conexão da oração subordinada com sua oração principal, encontramos diferentes orações subordinadas. As línguas modernas abandonaram o infinitivo com acusativo da Antiguidade (com exceção de alguns vestígios, cf. § 268 y); em seu lugar, surgiram as orações substantivas com 'que' Além disso, a oração subordinada é conectada por pronomes interrogativos e partículas (por exemplo, 'Julgareis qual é mais excelente' (Cam. Lus. I, 1); pelas conjunções subordinativas (§ 182, 2) e por pronomes relativos e advérbios relativos. Assim, as categorias de orações subordinadas são: 1. As orações conjuntivas propriamente ditas. 2. As orações interrogativas indiretas. 3. As orações finais. 4. As orações consecutivas. 5. As orações condicionais. 6. As orações concessivas. 7. As orações causais. 8. As orações temporais. 9. As orações modais ou comparativas. 10. As orações relativas)

Devemos notar que para Reinhardstoettner (1878) era o conectivo que determinava o tipo de *Nebensatz*, isto é, as orações poderiam ser catalogadas pelo tipo de conectivo empregado para a construção oracional: “Dependendo do tipo de conexão da oração subordinada com sua oração principal, encontramos diferentes orações subordinadas”. O filólogo alemão, tendo comparado a sintaxe do latim com o português percebe que o fenômeno conhecido como sujeito acusativo não era mais registrado nas línguas românicas, e atesta que “as línguas modernas abandonaram o infinitivo com acusativo da Antiguidade”, todavia, cumpre notar que esses fenômenos históricos ainda deixavam alguns resquícios de construções oracionais, como o próprio filólogo comenta.

O primeiro padrão de oração subordinada era a *Substantivsätze mit que* (Orações substantivas com que), considerada por Reinhardstoettner (1878) como o principal padrão de subordinação da língua portuguesa. O filólogo registra a equivalência do conectivo que com o *ut* latino, buscando comprovar uma correspondência nesse padrão de construções. Nesse sentido, para o filólogo alemão, o uso do que em português se nesse padrão oracional está diretamente vinculado a uma equivalência do *infinitivus cum accusativo* latino, sendo uma extensão de construções desse tipo. O filólogo rotula esse padrão oracional como “puro” (*rein*): *Die reinen Konjunktionalsätze*, que optamos traduzir por “propriamente dito”, tendo em vista o fato de ser uma forma mais objetiva de se compreender o pensamento do autor contemporaneamente.

Como o trabalho de Reinhardstoettner (1878) é embasado pelo método histórico-comparativo, suas reflexões se coadunam para buscar uma percepção como o sistema de casos do latim foi adaptado para a língua portuguesa na mudança linguística que ocorreu entre uma língua e outra. Nesse sentido, se direciona a sua argumentação ao comparar o português e o latim:

*Die meisten Nebensätze mit que vertreten die Stelle eines lateinischen infinitivus cum accusativo, stehen also wie dieser zum Hauptsatz im Verhältnisse irgend eines Casus, zunächst des Nominatives (wie in dulce et decorum est pro patria mori = der Tod ist süß und rühmlich) oder des Akkusatives (wie in credimus deum esse wir glauben das Dasein eines Gottes). Diese Substantivsätze mit que, reine Konjunktionalsätze, wie sie einzelne Grammatiker (Diez) nennen oder Nebensätze als Subjekt, Casussätze (Mätzner), stehen also im Portugiesischen wie die lateinischen Infinitive cum accusativo (quod und bisweilen ut). (REINHARDSTOETTNER, 1878, p. 376)*

(A maioria das orações subordinadas com “que” ocupa o lugar de um *infinitivus cum accusativo* latino, estando, portanto, relacionadas com a oração principal em uma função de caso, em especial no nominativo (como em *dulce et decorum est pro patria mori* = 'morrer pela pátria é doce e honroso') ou no acusativo (como em *credimus deum esse*, 'nós acreditamos existir um deus'). Essas orações substantivas com “que” são orações conjuntivas propriamente ditas, como alguns gramáticos (Diez) as chamam, ora orações subordinadas de sujeito, ora orações de caso (Mätzner), ocupam assim, em português, o lugar dos infinitivos latinos com acusativo (como ocorre com *quod* e ocasionalmente *ut*)

Reinhardstoettner (1878) cita dois gramáticos anteriores a ele como fontes de sua doutrina: Diez e Mätzner, que rotulavam esse padrão oracional como “*rein Konjunktionalsatz*” (oração de conjunção pura, ou propriamente dita) e *Casussätze* (Orações de caso), respectivamente. Note-se que essas orações tinham equivalência sintática dois modelos derivados do latim, poderiam ser orações de nominativo ou de acusativo. Quando eram orações de nominativo, tinham uma função de sujeito da oração principal, função en-

contrada no primeiro exemplo latino: “*dulce et decorum est pro patria mori*” (é doce e honroso morrer pela pátria, ou é doce e honroso que se morra pela pátria).

Por adequação teórica, esse primeiro exemplo se remete a uma oração subordinada substantiva subjetiva na doutrina gramatical contemporânea (Cf. BECHARA, 2009). Já o segundo exemplo latino é referente a um acusativo: “*credimus deum esse*” (nós acreditamos existir um deus, ou acreditamos que exista um deus). Nesse exemplo, temos o que a doutrina gramatical contemporânea descreve como uma oração substantiva objetiva direta. Se as orações mantêm o verbo no infinitivo em português, a doutrina gramatical contemporânea as classifica como reduzidas de infinitivo, enquanto as orações com o conectivo que são consideradas desenvolvidas.

Reinhardstoettner (1878) segue a nomenclatura de Diez, mas parece querer simplificá-la para “*Substantivsätze mit que*” (Orações substantivas com que), considerando esse o principal padrão de subordinação da língua portuguesa, derivada do *infinitivus cum accusativo* latino que poderia equivaler a uma oração subjetiva, quando equivalente a um nominativo, e a uma oração objetiva, quanto equivalente a um acusativo, em relação ao verbo da oração principal. Note-se que a equivalência entre o latim e o português era dado pelo contraste entre as línguas, isto é, pela equivalência na tradução dos padrões oracionais. Além do nominativo e do acusativo, esse padrão oracional poderia ocorrer nos casos genitivo e dativo também.

### 3. O padrão de cláusulas subordinadas de Ribeiro

A descrição de cláusulas subordinadas de Júlio Ribeiro (1885) diverge da descrição pelo método histórico-comparativo de Reinhardstoettner (1878) em alguns aspectos, tendo em vista que o gramático brasileiro não se apoia diretamente na gramática latina como forma de contraste da descrição linguística. Vejamos como Ribeiro (1885) sistematiza as cláusulas subordinadas em sua obra gramatical:

Secção segunda  
Subordinação

372. Si um ou mais membros de uma sentença composta dependem de outro membro da mesma sentença, ha relação de subordinação.

373. Na sentença composta o membro de que dependem outros membros chama-se clausula principal; ao membro ou membros dependentes dá-se o nome de clausulas subordinadas, ex.: «Eu não quiz que Antonio partisse sem que tivesse chegado o correio» «Eu não quiz» clausula principal; «que Antonio partisse» e «sem que tivesse chegado o correio». clausulas subordinadas.

374. As clausulas subordinadas são de tres especies: clausulas substantivos, clausulas adjectivos, clausulas adverbios.

I Clausulas substantivos

375. Clausula substantivo é aquella que, em sua relação com o resto da sentença, equivale a um substantivo. A clausula substantivo póde ser 1) sujeito do verbo da clausula principal, ex.: «que eu cahisse no laço era o que elle desejava». 2) objecto desse verbo, ex.: «Eu disse te que fosses». 3) predicado propriamente d'elle, ex.: «Pedro é exactamente o que parece ser». 4) adjuncto attributivo do sujeito ou do objecto do mesmo verbo, e, em geral, tudo o que se liga por meio da preposição de, ex.: «A ideia de que partirás sem mim tortura-me o coração – Tenho um presentimento de que não viverei muito – Preciso de que venhas hoje».

376. A clausula substantivo começa sempre pela conjunção que, ou péla preposição de, ou por uma palavra interrogativa. Nos escriptos classicos muitas vezes omitta-se a conjunção que, ex.: «A grande reputação que Gil Vicente adquiriu entre seus contemporaneos e a celebridade que ainda hoje seu nome gosa entre os litteratos, juncto á singularidade de suas obras, parece deveriam ter animado a algum zeloso de nossa litteratura a comprehender uma nova edição deste nosso antigo escriptor». Os caipiras de S. Paulo praticam frequentemente a mesma omissão, dizendo: «Podia elle viesse hoje», etc. (RIBEIRO, 1885)

Note-se que a cláusula substantiva é uma das espécies de cláusula subordinada, e está dividida em quatro espécies, na descrição de Ribeiro (1885, p. 1) sujeito do verbo; 2) objeto do verbo; 3) predicado propriamente dito; e 4) adjunto atributivo do sujeito ou do objeto. Em relação ao primeiro e segundo padrão, o 1) e 2), há uma equivalência entre o pensamento linguístico de Ribeiro (1885) e do de Reinhardstoettner (1878), pois o gramático brasileiro reconhece as construções de nominativo e de acusativo, no padrão latino *infinitivus cum accusativo* proposta pelo filólogo alemão, apoiado em Diez. Todavia, as classificações de 3) e 4) apresentam algumas divergências, sobretudo a classificação 3) predicado propriamente dito.

No âmbito do método histórico-comparativo, que sempre leva em conta as construções de língua latina e a sua equivalência nas línguas românicas, o exemplo de Ribeiro (1885): “Pedro é exactamente o que parece ser” não apresenta o “que” com o mesmo valor de *ut* e *quod*, ou de uma construção de *infinitivus cum accusativo*. Por adequação teórica, podemos afirmar que o “que” apresentado nesse exemplo não é uma conjunção integrante, tendo um comportamento como um pronome latino, ou relativo, ou indefinido, de acordo com a interpretação. Na perspectiva de Reinhardstoettner (1878), essa construção estaria mais vinculada às *Relativsätze* (Orações relativas), pelo valor sintático e morfológico do “que”, que antecedido por um artigo adquire em português esse valor pronominal.

Reinhardstoettner (1878) reconhece o valor de orações introduzidas por “que” como nominativo nas construções de orações subjetivas, mas não em orações predicativas: “*als Nominativ und somit logisches Subjekt des Hauptsatzes, der meistens ein unpersönlicher Ausdruck ist*” (como nomina-

tivo e, portanto, sujeito lógico da oração principal, que geralmente é uma expressão impessoal) (REINHARDSTOETTNER, 1878, p. 376). O filólogo atenta que expressões impessoais permitem essas construções como as que são iniciadas por: “basta que”, “importa que”, entre outras. O predicado, ou predicativo do sujeito, não é considerada uma construção válida, e logo o exemplo 3) de Ribeiro (1885) não se enquadraria no modelo de subordinação apresentado por Reinhardstoettner (1878).

Cumpra salientar que o fato linguístico apresentado por Ribeiro (1885) é inclusive um tema controverso para a doutrina gramatical contemporânea, pois o pronome relativo sem antecedente expresso, ainda que oriundo de construções latinas, ainda permite dúvidas em sua categorização.

Já o exemplo 4), relativo ao adjunto atributivo do sujeito ou do objeto, ligado por meio da preposição “de” é encontrado na obra gramatical de Reinhardstoettner (1878). sob a equivalência ao genitivo na oração substantiva com “que”, pelo emprego da locução “de que”:

*als Genitiv, wenn er ein Substantiv in diesem Casus umschreibt abhängig von Verben oder Nomina, welche de verlangen. Duvidará um momento de que eu hesitasse em ir (Herc. Eur. XIII). Se lembrava de que sobre isso tudo elle deixara cair a campa (ib. XVIII). de que deve comparecer (Herc. Mong. VIII).* (REINHARDSTOETTNER, 1878, p. 376)

(como genitivo, quando ele explica um substantivo nesse caso, dependendo de verbos ou nomes que exigem de. ‘Duvidará um momento de que eu hesitasse em ir’ (Herc. Eur. XIII). ‘Se lembrava de que sobre isso tudo ele deixara cair a campa’ (ib. XVIII). ‘de que deve comparecer’ (Herc. Mong. VIII))

Os exemplos apresentados por Ribeiro (1885) são compatíveis, parcialmente, com os exemplos do filólogo alemão, estando no que, por adequação teórica, a doutrina gramatical contemporânea determina como oração substantiva completiva nominal (Cf. BECHARA, 2009): “A ideia de que partirás sem mim tortura-me o coração; Tenho um presentimento de que não viverei muito; Preciso de que venhas hoje.” (RIBEIRO, 1885). O primeiro exemplo: “A ideia de que partirás... tortura-me” é compatível com a percepção de um genitivo latino, assim como: “Tenho um presentimento de que... viverei”, já o último exemplo: “Preciso de que venhas...” não parece se adequar ao valor de genitivo latino na visão do método histórico-comparativo de Reinhardstoettner (1878). O último exemplo: “Preciso de que...” está mais próximo à concepção do valor do acusativo, ainda que a preposição “de” seja empregada.

Ao compararmos a doutrina gramatical da obra de Reinhardstoettner (1878) com a obra de Ribeiro (1885) percebemos pontos de aproximação e de afastamento entre ambos os gramáticos. O fato de o filólogo alemão apoiar-se no método histórico-comparativo e na gramática latina torna o seu mé-

todo mais preciso, porém, Ribeiro apresenta fatos da língua portuguesa que ainda careciam de uma descrição e explicação científica em seu período histórico. A inovação de Ribeiro faz de sua obra um texto ímpar na História da gramática do Brasil, e muito ainda tem a ser dito sobre este texto gramatical.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. de Eni Puccinelli. Campinas: Orlandi. Campinas-SP: Unicamp. 1992.

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

CAVALIERE, Ricardo. *História da gramática no Brasil – século XVI ao XIX*. Petrópolis: Vozes, 2022.

KALTNER, Leonardo Ferreira. *O pensamento linguístico de Anchieta e de Carl von Martius: estudos historiográficos*. Ponta Grossa: Atena, 2020b.

\_\_\_\_\_. A obra de Julius Platzmann (1832-1902) e a Linguística Missionária no Brasil: leitura crítica da descrição da mudança do fonema [r] a [n] na gramática de Anchieta. *Revista de Letras (UFPR)*, v. 107, p. 66-84, Curitiba, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rel.v108i0.89696>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/89696>. Acesso em: 08 agosto 2024.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Melyssa Cardozo Silva dos. Anchieta gramático: a ecologia do contato de línguas na América portuguesa e os fonemas [b] e [p] mediais e finais na língua tupinambá. *Confluência*, v. 66, p. 71-89, Rio de Janeiro, 2024a. DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2024n66.1343>. Disponível em: <https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/1343>. Acesso em: 08 agosto 2024.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. & o uso de diversas partes do Brasil será o melhor mestre: o conceito de uso no pensamento linguístico de Anchieta. *Revista da ABRALIN*, v. 23, p. 1-13, Campinas, 2024b. DOI: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v23i1.2254>. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2254>. Acesso em: 08 agosto 2024.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Folclore brasileiro no segundo ato de Na festa de São Lourenço, de Anchieta (1587). *Revista Gragoatá (UFF)*, v. 29, n. 63, p. e58856, Niterói, 2024c. DOI: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v29i63.58856.pt>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/58856>. Acesso em: 08 agosto 2024.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. History of Linguistic Thought and Grammar Praxis in Brazil: It Possible to Periodize? *Cadernos de Linguística*, v. 4, p. e679, Campinas, 2023a. DOI: <https://10.25189/2675-4916.2023.v4.n1.id679>. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/679>. Acesso em: 08 agosto 2024.

KOERNER, Konrad. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014.

REINHARDSTOETTNER, Carl von. *Grammatik der portugiesischen Sprache*. London: Trübner, 1878.

RIBEIRO, Júlio. *Grammatica Portugueza*. São Paulo: Jorge Seckler, 1881.

RIBEIRO, Júlio. *Grammatica Portugueza*. São Paulo: Jorge Seckler, 1885.

SWIGGERS, Pierre. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas e problemas. In: BATISTA, Ronaldo *et al.* *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019, p. 45-80.

## A INVISIBILIDADE OU POUCA PRESENÇA DE TEXTOS FEMININOS NAS PROVAS DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): NOTÍCIAS DE PESQUISA

*Eunícia Almeida de Souza* (UFOB)

[nicia1475@hotmail.com](mailto:nicia1475@hotmail.com)

*Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto* (UFMT e UFOB)

[josenilce.barreto@ufob.edu.br](mailto:josenilce.barreto@ufob.edu.br)

### RESUMO

No presente trabalho, busca-se analisar a representação das autoras femininas e como essa representação impacta a formação de leitores e leitoras críticas, a partir das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para isso, adotamos uma perspectiva teórico-metodológica que abrange os estudos feministas e a crítica literária, permitindo examinar a marginalização das vozes femininas na literatura canônica. O estudo demonstra que, apesar da riqueza e diversidade da produção literária feminina, a presença de autoras nas questões do ENEM é ainda escassa, o que perpetua uma visão distorcida da história da Literatura. Entre os principais resultados, destacamos a necessidade de uma reavaliação curricular que inclua de forma mais significativa as obras de autoras, promovendo uma leitura mais inclusiva e plural. Além disso, evidenciamos o potencial transformador da literatura feminista para a formação de uma consciência crítica, capaz de desconstruir estereótipos e promover uma educação mais equitativa. Nessa perspectiva, dialogamos com teóricos como Virginia Woolf (1990), Simone de Beauvoir (1980), Hélène Cixous (1995), Judith Butler (2003), bell hooks (2017), dentre outros, cujas obras fundamentam a discussão sobre a importância de dar voz às mulheres na literatura e na sociedade. Ao final, buscamos contribuir para um campo de pesquisa que não apenas reconheça, mas também celebre as diversas narrativas femininas e suas interseções com a educação literária.

### Palavras-chave:

Provas do ENEM. Textos literários de autoria feminina. Formação de leitores(as).

### RESUMEN

En el presente trabajo se busca analizar la representación de las autoras y cómo esta representación impacta en la formación de lectores críticos, a partir del Examen Nacional de Educación Media (ENEM). Para ello, adoptamos una perspectiva teórico-metodológica que abarca los estudios de las mujeres y la crítica literaria, lo que nos permite examinar la marginación de las voces de las mujeres en la literatura canónica. El estudio demuestra que, a pesar de la riqueza y diversidad de la producción literaria de las mujeres, la presencia de autoras en las cuestiones del ENEM sigue siendo escasa, lo que perpetúa una visión distorsionada de la historia de la Literatura. Entre los principales resultados, destacamos la necesidad de una reevaluación curricular que incluya de manera más significativa las obras de autoras, promoviendo una lectura más inclusiva y plural. Además, destacamos el potencial transformador de la literatura feminista para la formación de una conciencia crítica, capaz de desconstruir estereotipos y promover una educación más equitativa. Desde esta perspectiva, dialogamos con teóricas como Virginia Woolf (1990), Simone de Beauvoir (1980), Hélène Cixous (1995), Judith Butler (2003),

**bell hooks (2017), entre otras, cuyos trabajos apoyan la discusión sobre la importancia de dar voz a las mujeres en la literatura y la sociedad. Al final, buscamos contribuir a un campo de investigación que no solo reconozca, sino que también celebre las diversas narrativas femeninas y sus intersecciones con la educación literaria.**

**Palabras clave:**

**Exámenes ENEM. Textos literarios escritos por mujeres. Formación de lectores.**

## **1. Introdução**

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um dos principais meios de entrada para o ensino superior no Brasil e reflete diretamente a qualidade e as tendências da educação no país. Através de suas provas, o ENEM busca avaliar uma gama de competências, incluindo habilidades de leitura e interpretação de textos literários. Para além disso, o ENEM tem se consolidado como uma das principais formas de avaliação educacional no país, sendo um marco para o acesso ao ensino superior.

No entanto, uma questão ainda negligenciada diz respeito à pouca presença de textos de autoria feminina nas provas do ENEM, que é um reflexo das desigualdades de gênero que permeia a literatura e a educação. Essa invisibilidade está enraizada em um contexto histórico e social mais amplo, no qual, desde o período colonial, as mulheres foram relegadas a papéis de submissão e repressão, pois a hegemonia masculina na produção cultural e literária perpetuou uma visão de mundo que minimizou ou silenciou a voz feminina, deixando-a à margem das narrativas predominantes.

Com base nessa linha de raciocínio, Priore (2020) afirma que

[...] acreditou-se numa natural desigualdade entre homens e mulheres. Para filósofos como Platão ou Aristóteles, por exemplo, a inferioridade do sexo feminino era tida como normal. Se alguns sentiam embaraço em justificar a escravidão do homem, a sujeição da mulher, contudo, lhes parecia natural. (PRIORE, 2020, p. 18)

Ao longo do tempo, mulheres começaram a quebrar esse ciclo de invisibilidade, utilizando a escrita como forma de resistência e visibilidade. Elas passaram a narrar suas experiências e a questionar o tratamento social a elas destinado. No entanto, apesar dessa trajetória de luta e afirmação, ainda é possível observar que a produção literária feminina não tem o mesmo reconhecimento que a masculina, especialmente nas provas do ENEM, em que a maioria dos textos literários abordados é de homens, com uma representação insuficiente de vozes femininas.

Ante ao exposto, a trajetória das mulheres na literatura revela não apenas um esforço contínuo de resistência e busca por visibilidade em face de uma histórica desigualdade, mas também comprova um estorvo intrínseco

no reconhecimento e valorização de suas vozes. Mesmo que haja um reconhecimento tímido das escritoras a partir do século XIX, sua produção literária ainda é pouco divulgada em contextos educacionais, como o do ENEM, em que o cânone masculino predomina.

Essa discrepância não apenas perpetua estereótipos de gênero, mas também limita a pluralidade de experiências e narrativas que enriquecem a literatura. É indiscutível que a inclusão de autoras e suas obras na formação educacional e cultural seja ampliada, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária, e que reconheça a importância da literatura de autoria feminina em todos os âmbitos da sociedade.

Partindo-se disso, neste artigo, são apresentadas notícias da pesquisa de mestrado em andamento, intitulada *A Invisibilidade ou Pouca Presença de Textos Femininos nas Provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*. A partir dessa pesquisa, busca-se analisar a representatividade de textos de autoria feminina constantes nas provas do ENEM, refletindo sobre suas implicações na formação de leitores e na construção de repertórios culturais.

Para isso, apresentamos na seção seguinte a ausência de textos de autoria feminina nas provas do ENEM, discutindo as possíveis causas da invisibilidade ou pouca presença desses textos. Em seguida, na seção dois abordamos sobre o cânone literário e a formação do repertório cultural, analisando a influência desse cânone na formação literária dos/das estudantes, a partir da literatura de autoria feminina. Na subseção que se segue discutimos ainda o perfil das obras exigidas nas provas do ENEM, nas quais prevalecem em todas as edições uma quantidade expressiva de fragmentos textuais literários de autores.

Na seção três apontamos sugestões para uma educação literária inclusiva, partindo do princípio de rever a Literatura acerca da representação de vozes femininas na educação e nas provas do ENEM, evidenciando a importância da diversidade de textos literários de autores/autoras, seguidas das considerações finais nas quais retomamos as possíveis implicações da invisibilidade ou pouca presença de textos literários femininos nas provas do ENEM, propondo reflexões sobre a educação inclusiva e a necessidade de um currículo plural, que contemple diversas vozes da Literatura, seguida das referências que embasam este artigo.

## 2. *Desvelando a ausência de textos de autoria femininas nas provas do ENEM*

A Literatura Brasileira, apesar de sua diversidade e riqueza, tem sido marcada por uma representatividade desproporcional entre autores e autoras, o que também reflete nas provas do ENEM. A presença limitada de textos femininos no exame não apenas omite as contribuições das mulheres, mas também perpetua um modelo literário restrito. A esse respeito, Abreu (2015) sinaliza que

[...] a história literária, por muito tempo, foi constituída a partir de pressupostos sobre a exclusividade do registro da cultura escrita por meio de uma visão masculina, sendo que tais investigações têm gerado questões críticas sobre as determinações que permeiam o campo literário, suas relações de poder e os mecanismos reguladores responsáveis pela exclusão da mulher como sujeito da cultura. A tradição estética brasileira, com base europeia, definiu a criação artística como um dom masculino, ofertando à mulher o lugar de leitora e, quando muito, de reprodutora desses princípios. (ABREU. 2015, p. 15)

De acordo com o pensamento de Abreu (2015), pode-se inferir que a invisibilidade das autoras nas provas do ENEM é consequência de uma tradição literária que historicamente relegou as mulheres a uma posição secundária. Nessa mesma linha de entendimento, argumenta Simone de Beauvoir (1980) que a mulher foi historicamente considerada “o outro”, uma construção social que a excluiu das narrativas dominantes. Essa autora reitera que “A mulher sempre foi tratada como o ‘outro’ na sociedade, um ser subordinado ao homem, e a literatura não está imune a essa estrutura” (BEAUVOIR, 1980, p. 25).

Nessa mesma perspectiva, afirma Duarte (2016, p. 45): “A literatura brasileira, em grande parte, se construiu a partir da omissão das vozes femininas, relegando-as a um espaço de invisibilidade que reflete as desigualdades estruturais da sociedade”. Dessa maneira, a autora destaca como essa exclusão histórica prejudica a percepção da literatura produzida por mulheres e como isso impacta negativamente na formação intelectual dos leitores.

Essa visão de subordinação repercute diretamente na seleção de textos para o ENEM, um exame que, em suas edições, pouco tem favorecido a inclusão de obras de autoria feminina. Katz (2002, p. 142), ao tratar da Educação e da Literatura no Brasil, explica que “A literatura brasileira tem sido tradicionalmente dominada por um olhar masculino, o que resulta na marginalização de autoras femininas no ensino e nos exames nacionais”. Essa marginalização reflete a persistente desigualdade de gênero na educação, em que o cânone literário ainda é amplamente composto por autores.

Em corroboração ao exposto, Abreu (2015, p. 15) informa ainda que

Os discursos retratavam as mulheres como seres imperfeitos por natureza, seres inferiores aos homens e que, naturalmente, estariam destinadas a ser submissas a eles. As ideologias positivistas e higienistas procuravam manter a mulher no espaço doméstico e impor-lhes regras de conduta que regulavam seu comportamento, constituindo-a, assim, na esposa perfeita, submissa ao marido e, depois, aos filhos homens. (ABREU. 2015, p. 15)

Historicamente, a Literatura Brasileira foi dominada por escritores, o que se reflete na seleção de textos literários nas avaliações de grande porte, como o ENEM. Mesmo com a presença de grandes autoras como Adélia Prado, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles, Martha Medeiros etc., o cânone literário nacional tradicionalmente privilegia a voz masculina, como destaca Felinto (2018, 9.12): “A literatura brasileira sempre foi marcada por uma construção masculina, onde as vozes das mulheres eram, quando muito, secundárias ou invisíveis.”

Diante disso, o período colonial brasileiro relegou as mulheres a papéis de submissão e repressão, consolidando uma concepção hegemônica masculina que favorecia a ascensão do masculino e mantinha o feminino à margem. Contudo, com a perseverança das mulheres, o caminho para sua visibilidade foi sendo traçado, permitindo que aos poucos elas conquistassem papéis sociais mais integrados e participativos. Este movimento foi acompanhado por uma produção literária crescente, com mulheres começando a expressar suas experiências e reflexões sobre as condições a elas impostas, narrando seus sentimentos frente ao tratamento social de que eram alvo.

Em consonância com as palavras de Felinto (2018), Casarin (2021) pontua:

As mulheres que possuíam acesso à educação e o ímpeto de fazer literatura foram vítimas de muito preconceito e falta de reconhecimento. Para publicarem suas obras, utilizavam recursos como o anonimato, o uso de pseudônimos ou mesmo a publicação de suas obras sob a falsa autoria de outros escritores. Essa realidade salienta uma hierarquização determinada pelo gênero, presente em todas as camadas sociais, responsável por podar grandes escritoras, que sequer têm seus nomes registrados nos livros de história da literatura. (CASARIN, 2021, p. 03)

A literatura feminista, como defendido por Cixous (1995), traz à tona novas narrativas e formas de ver o mundo. Essa autora sugere uma “escrita feminina” que ressignifica a ligação entre literatura e identidade, impulsionando discussões sobre a presença de mulheres e suas histórias. Tal abordagem é crucial para entender como a inclusão de autoras nas questões do ENEM poderia enriquecer a formação dos estudantes, oferecendo uma visão mais ampla e diversa da literatura.

Nessa mesma linha de percepção, Butler (2003) argumenta que as identidades são construídas e performadas socialmente. A marginalização

das autoras no ENEM não apenas afeta a percepção dos estudantes sobre a literatura, mas também influencia a forma como as identidades de gênero são construídas e representadas na sociedade. Ao almejar uma educação mais inclusiva, é possível promover uma leitura crítica que desafie as normas sociais e literárias, contribuindo para a desconstrução de estereótipos.

Coaduna também nessa mesma seara a visão de bell hooks (2017), ao enfatizar a importância da educação como um meio de conscientização e transformação social. Essa autora argumenta que uma educação crítica, que inclua vozes diversas, pode empoderar os alunos e criar uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, ao discutir a presença de autoras no ENEM, é imperativo promover uma reavaliação curricular que valorize essa diversidade.

Caso contrário, a marginalização das autoras no campo literário reverbera nas provas do ENEM, nas quais textos ou fragmentos textuais de autoria feminina são notavelmente em pequeno número. Publicações de artigos, de dissertações de mestrado e teses de doutorado têm divulgado a ínfima quantidade de produções literárias presentes nessa área. Além disso, tais publicações demonstram que é preciso dar visibilidade aos textos de autoria feminina, os quais foram esquecidos pela História e oferecer aos estudantes uma educação literária mais plural.

### **3. O Cânone literário e a formação do repertório cultural: as autoras no contexto literário brasileiro**

O conceito de cânone literário, defendido por Candido (2005), sugere que a literatura tem um papel fundamental na formação de um repertório cultural nacional. Nesse sentido, Candido (2005, p. 63) argumenta que “a literatura não apenas reflete, mas também constrói a sociedade, sendo crucial para a formação de uma identidade nacional”. Entretanto, quando o cânone literário é restrito a uma seleção predominantemente masculina, a formação de leitores críticos e plurais é prejudicada, limitando o acesso dos estudantes/leitores a uma visão diversificada da literatura brasileira.

Ainda sob a perspectiva de Candido (2005), a importância da literatura na formação de cidadãos críticos, que são capazes de questionar e refletir sobre sua sociedade. Em sua obra *Formação da literatura brasileira* (2004), Candido afirma que a literatura é fundamental para entender o papel que ela tem na formação de cidadãos críticos. Em conformidade com esse autor, a literatura não é apenas uma forma de entretenimento ou uma expressão artística; ela possui uma dimensão profunda que permite ao indivíduo questionar, refletir e compreender sua realidade social.

Candido (2004) argumenta ainda que a literatura, ao retratar a condição humana e as complexas relações sociais, oferece uma visão ampliada da sociedade e isso é possível por meio de narrativas, personagens e conflitos. Dessa forma, os textos literários possibilitam que os leitores adentrem diferentes mundos e realidades, estimulando a empatia e o entendimento das diversas vivências humanas. Esse contato com outras perspectivas ajuda a desenvolver um senso crítico, pois o leitor é convidado a se perguntar: “Como eu agiria nesse contexto?” ou “O que essa história revela sobre a minha própria sociedade?”, por exemplo.

Além disso, Candido (2004) enfatiza a função educativa da literatura, pois ele acredita que a leitura de obras literárias permite que os indivíduos adquiram um vocabulário mais rico e uma compreensão mais nuançada do mundo. Assim, a literatura ensina a interpretar e a questionar os discursos dominantes, instigando a curiosidade e o desejo de buscar a verdade. Dessa forma, a literatura torna-se um instrumento de formação ética e estética, promovendo uma visão crítica em relação às estruturas de poder e às injustiças sociais.

Candido também menciona a importância do acesso à literatura e à educação. Para que os cidadãos se tornem realmente críticos, é necessário que tenham a oportunidade de ler e de se envolver com diferentes tipos de literaturas. A democratização do acesso à literatura é, portanto, um aspecto crucial para que essa formação crítica se concretize.

Nessa perspectiva, Candido salienta que a literatura, ao proporcionar um espaço para a imaginação e o debate, pode contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e justa, uma vez que o exercício da leitura crítica instiga as pessoas a não aceitarem passivamente as informações e as narrativas que lhes são apresentadas, mas a questionarem e a buscarem uma compreensão mais profunda dos processos sociais e históricos.

Em suma, Candido (2005, p. 72) nos assegura que “A literatura não deve apenas ser consumida passivamente; ela deve provocar o leitor a refletir sobre o mundo ao seu redor”. Dessa maneira, a visão de Candido sobre a literatura é a de que ela é essencial para a formação de cidadãos críticos, que são capazes de intervir em sua realidade social e contribuir para a transformação do mundo à sua volta. Essa ideia ressoa fortemente na contemporaneidade, onde o papel da literatura como agente de conscientização e mudança social se torna cada vez mais relevante em um contexto de desinformação e apatia e, portanto, a inclusão de autoras no ENEM é uma questão essencial para garantir que os estudantes desenvolvam uma visão crítica e plural sobre a sociedade brasileira.

A esse respeito, Woolf (2009, p. 56) complementa essa análise ao afirmar que as mulheres, ao longo da história, enfrentaram condições materiais e sociais desfavoráveis para sua produção literária. Essa autora assevera que “Uma mulher precisa de uma sala própria e de uma renda própria para poder escrever, pois sem isso ela é constantemente interrompida por exigências sociais e familiares”. Woolf (2009) destaca como a falta de espaço e recursos para as mulheres sempre foi um obstáculo para o reconhecimento de suas obras, algo que também pode ser observado na seleção de textos para o ENEM. Com base no exposto, ratifica Casarin (2021, p. 15) que:

O Brasil contemporâneo, ainda hoje, revela traços de um machismo perceptível em todas as esferas sociais. Basta discutir alguns dados de pesquisas sobre gênero que salta aos olhos a hegemonia masculina nos mais diversos cenários, entre eles, o literário. Se em um passado não muito longínquo a mulher sofreu um processo de segregação contundente no que tange à cultura, tendo pouco acesso à educação e impossibilitada de publicar seus escritos, hoje restam marcas dessa realidade, expostas pela desigualdade de gênero relativa a espaço de fala sobre literatura, preferências do mercado editorial, presença em eventos, premiações, etc. (CASARIN, 2021, p. 15)

A partir dessa perspectiva, escritoras como Clarice Lispector, Rachel de Queiroz, Carolina Maria de Jesus, dentre outras, produziram obras que não apenas refletem as complexidades da sociedade brasileira, mas também desafiam as normas estabelecidas. Contudo, a presença de textos ou excertos textuais nas provas do ENEM continua limitada, como pontua Carneiro (2015, p. 89), ao discutir o racismo e sexismo na cultura brasileira, explica que “as autoras negras e as mulheres das classes populares têm seu reconhecimento ainda mais dificultado, pois seus escritos não se alinham com o que é considerado ‘literatura de qualidade’ dentro dos cânones dominantes”.

A respeito do tema, Foucault (1977, p. 115) afirma que “os discursos são controlados por estruturas de poder, que determinam o que é considerado válido e legítimo”. Assim, na seleção de textos literários selecionados e as questões propostas nas provas do ENEM, pode-se deduzir que a escolha dos fragmentos textuais é uma manifestação de um poder que perpetua uma visão normativa e excludente da literatura, marginalizando as vozes femininas.

Nessa perspectiva, a literatura de autoria feminina não é apenas uma questão de representatividade, mas de formação de leitores críticos e conscientes. Carneiro (2015, p. 95) reforça que “a literatura das mulheres, especialmente das negras, propõe uma reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e a opressão, algo que o sistema educacional precisa urgentemente incorporar”.

A inclusão de textos de autoras nas provas do ENEM é crucial para a promoção da diversidade literária, uma vez que é a partir do contato com as provas do ENEM que muitos estudantes têm contato com excertos textuais de autoria feminina. A esse respeito, Piñon (2021, p. 25) assegura que “A

literatura feminina é um dos maiores patrimônios culturais de qualquer país, e deveria ser estudada e reconhecida como tal, não como uma subcategoria literária”. Dessa maneira, a presença de mais textos de autoria feminina nas provas do ENEM permitiria que os estudantes tivessem acesso a uma gama mais ampla de perspectivas, incluindo discussões sobre gênero, identidade e desigualdade, essenciais para a formação de uma visão crítica e reflexiva sobre a sociedade.

### ***3.1. Perfil das obras exigidas nas provas do ENEM***

Ao longo das edições do ENEM, a seleção de textos para as provas tem mostrado uma clara predominância de autores. Estudo realizado por Santos (2020) revela que, entre os anos de 2009 a 2019, apenas 18% dos textos literários presentes nas questões de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias foram de autoras. A pesquisa também aponta que, em muitos casos, mesmo quando há presença feminina, as autoras escolhidas são muitas vezes marginalizadas ou apenas mencionadas de forma periférica, sem que suas obras sejam analisadas de forma aprofundada.

De acordo com o artigo “Representatividade de gênero no currículo escolar: Uma análise das provas do ENEM”, dessa mesma autora (2020, p. 135): “A seleção de textos no ENEM reflete um preconceito velado, perpetuando a invisibilidade das escritoras e relegando-as a um segundo plano no debate literário”. Portanto, a escolha de obras não é inocente, mas sim uma manifestação de um preconceito estrutural que privilegia os homens, tanto na literatura quanto na educação.

Ampliando essa discussão, na seção “Catalogação dos textos de autoria feminina nas provas do ENEM (1998 a 2023)” constante na dissertação de mestrado em andamento intitulada *Autoras à margem da literatura?: estudo de textos literários de autoria feminina e de questões sobre crônicas nas provas do exame nacional do ensino médio (1998 a 2023)*, de autoria da autora deste artigo, vinculada ao Grupo de Estudo, Pesquisa e Ensino de Línguas (GEPELIN), liderado pelas professoras Aline Ribeiro Pessoa e Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto, ambas docentes do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia, é inventariada a quantidade de fragmentos e/ou textos literários de autoria feminina presentes nas provas do ENEM, de 1998 a 2023, a qual está listada no gráfico a seguir.



Fonte: Elaboração própria

Ante o exposto, em todas as edições do ENEM sempre há uma quantidade expressiva de textos de autores, e essa visão ficou demonstrada por meio do levantamento realizado. Nessa perspectiva, ao catalogar todos os textos de literatura desde a primeira edição do ENEM até a última aplicação em 2023, têm-se quatrocentos e sessenta e uns fragmentos textuais, equivalentes a um percentual de 85% de textos e/ou fragmentos literários de autores em detrimento de oitenta e três de autoria feminina, o que corresponde a 15% do total de textos ou excertos de autoria feminina.

Ao longo de todas as edições do ENEM, observa-se que a prova do primeiro dia da primeira aplicação destaca-se por apresentar um maior número de textos de autoria feminina. No entanto, apesar desse avanço na inclusão de vozes femininas, os textos de autores ainda predominam em termos de quantidade em todas as edições analisadas até 2023. Esse desequilíbrio sugere que, embora haja um reconhecimento crescente da produção literária feminina no exame, os fragmentos textuais de autores continuam a ocupar a maior parte do espaço, refletindo uma tendência histórica de maior visibilidade desses autores no cenário educacional e literário.

Diante disso, os dados obtidos através do estudo em andamento, reforçam a desproporcionalidade na seleção de autores e obras. Apesar da vasta produção literária feminina, a representação das autoras nas questões do exame continua sendo escassa. Essa realidade não apenas perpetua uma visão limitada da literatura, mas também compromete a formação de uma base crítica nos estudantes.

Os resultados indicam a necessidade urgente de uma revisão e ampliação do currículo que abranja obras de autoras consagradas e contemporâneas, promovendo um diálogo inclusivo com a história da literatura. Essa reavaliação deve considerar não apenas as obras que se alinham à literatura canônica, mas também aquelas que desafiam e expandem essa canonização, oportunizando aos estudantes o contato com uma variedade de textos literários em diferentes perspectivas.

#### 4. *Propostas para uma educação literária inclusiva: o início de um diálogo*

Para uma mudança significativa no cenário da literatura escolar e no ENEM, é necessário revisar a forma como os textos são selecionados e quais vozes são privilegiadas. Algumas propostas para uma maior inclusão de autoras femininas incluem:

1) Diversificação do cânone literário: incluir mais autoras de diferentes regiões e contextos sociais, refletindo a diversidade da literatura brasileira. Sobre esse requisito, Felinto (2018, p. 31) aponta que “o cânone literário brasileiro é, em grande parte, uma construção patriarcal que despreza as contribuições das mulheres para a cultura nacional”.

Diante disso, é necessário reafirmar que a persistência do cânone literário masculino seja uma das principais causas para a pouca presença de textos de autoras nas provas do ENEM. A seleção de obras literárias continua a ser influenciada por um sistema que historicamente marginalizou as mulheres. Logo, uma das principais medidas para corrigir esse desequilíbrio seria a reformulação do cânone literário nas provas do ENEM, incluindo uma maior variedade de autoras. De acordo com Piñon (2021, p. 33), “a educação literária deve refletir a diversidade da sociedade, incluindo as vozes femininas e periféricas, para que possamos criar uma literatura plural e representativa”. Assim, o exame pode se tornar uma ferramenta de transformação social, ao proporcionar aos estudantes uma experiência literária mais rica e inclusiva.

2) Revisão dos critérios de seleção de textos: fomentar uma revisão crítica dos critérios que excluem as autoras femininas, considerando suas obras como parte essencial do repertório literário nacional. Quanto a esse ponto é imprescindível afirmar que há uma falta de reflexão crítica sobre as diretrizes e a escolha dos textos são selecionados para as provas do ENEM. Para Oliveira (2020, p. 43), “O exame, ao seguir padrões conservadores, não tem priorizado a inclusão de obras que questionem os padrões hegemônicos de gênero e raça”. Isso sugere que há uma resistência em atualizar a seleção de textos de maneira a refletir as transformações sociais contemporâneas, incluindo a luta por mais representatividade feminina.

3) Outro requisito que merece destaque é a capacitação docente: oferecer formação para os professores sobre a importância da literatura de autoria feminina, para que possam integrar esses textos no ensino. Destarte, a capacitação dos educadores é outro passo fundamental para garantir que a literatura feminina seja adequadamente apresentada aos estudantes. A formação continuada de professores deve incluir abordagens que incentivem a leitura e o debate sobre autoras brasileiras, de modo que eles possam transmitir essa riqueza literária em suas aulas.

Diante disso, a falta de representatividade feminina perpassa desde o livro didático do ensino fundamental e médio, reverberando nas provas do ENEM. Vale pontuar que isso não é apenas uma questão de inclusão, mas também uma questão política: “os textos exigidos no exame moldam a visão de mundo dos estudantes, criando um imaginário social que, ao excluir as mulheres, reforça uma visão patriarcal e desiguais das produções intelectuais” (GATTI, 2019, p. 112). A ausência de autoras pode contribuir para a perpetuação de estereótipos de gênero e dificultar o desenvolvimento de uma educação crítica e inclusiva.

Nessa linha de pensamento, a pouca presença de textos de autoria feminina nas provas do ENEM pode trazer consequências para a formação acadêmica dos estudantes, especialmente das estudantes, que não encontram textos literários femininos com os quais possam se identificar. Em consonância com esse posicionamento, Souza (2021, p. 97) afirma que a exclusão das autoras nas provas do ENEM “cria um vazio simbólico para as estudantes, que se veem privadas de referências literárias que possam refletir suas próprias experiências e lutas”. Essa ausência pode gerar um sentimento de desvalorização entre os/as estudantes, dificultando seu envolvimento com a literatura e com o próprio processo educativo.

## 5. *Considerações finais*

A pouca presença de textos femininos no ENEM impacta diretamente a formação dos estudantes, especialmente as mulheres, que não encontram modelos literários femininos com os quais possam se identificar. De acordo com Souza (2021, 97), a exclusão das autoras nas provas do ENEM “cria um vazio simbólico para as estudantes, que se veem privadas de referências literárias que possam refletir suas próprias experiências e lutas”. Essa ausência pode gerar um sentimento de desvalorização entre as estudantes, dificultando seu envolvimento com a literatura e com o próprio processo educativo.

Ao promover a inclusão de textos femininos, o ENEM teria a oportunidade de ampliar o repertório dos estudantes, proporcionando uma educação literária mais completa. O estudo de autoras brasileiras pode ajudar a fomentar a crítica social, abordando questões de desigualdade de gênero e empoderamento feminino. Para Almeida (2020, p. 89), a diversidade nas leituras “É fundamental para a formação de cidadãos críticos, capazes de questionar e transformar a sociedade em que vivem”. Portanto, a presença de textos femininos não é apenas uma questão de justiça histórica, mas também de qualidade educacional.

A persistência do cânone literário masculino é uma das principais causas para a pouca presença de textos de autoras nas provas do ENEM. A seleção de obras literárias continua a ser influenciada por um sistema que historicamente marginalizou as mulheres. Como aponta Felinto (2018, p. 31), “O cânone literário brasileiro é, em grande parte, uma construção patriarcal que despreza as contribuições das mulheres para a cultura nacional”.

Além disso, há uma falta de reflexão crítica sobre as diretrizes do exame e sobre a escolha dos textos. Para Oliveira (2020, p. 43), “O exame, ao seguir padrões conservadores, não tem priorizado a inclusão de obras que questionem os padrões hegemônicos de gênero e raça”. Isso sugere que há uma resistência em atualizar a seleção de textos de maneira a refletir as transformações sociais contemporâneas, incluindo a luta por mais representatividade feminina.

Uma das principais medidas para corrigir esse desequilíbrio seria a reformulação do cânone literário nas provas do ENEM, incluindo uma maior variedade de autoras. De acordo com Piñon (2021, p. 33), “A educação literária deve refletir a diversidade da sociedade, incluindo as vozes femininas e periféricas, para que possamos criar uma literatura plural e representativa”. O exame pode se tornar uma ferramenta de transformação social, ao proporcionar aos estudantes uma experiência literária mais rica e inclusiva.

A capacitação dos educadores é outro passo fundamental para garantir que a literatura feminina seja adequadamente apresentada aos estudantes. A formação continuada de professores deve incluir abordagens que incentivem a leitura e o debate sobre autoras brasileiras, de modo que eles possam transmitir essa riqueza literária em suas aulas.

A invisibilidade das autoras nas provas do ENEM reflete um problema estrutural mais amplo da educação brasileira, que ainda prioriza as vozes masculinas no campo literário. Para promover uma educação mais justa e inclusiva, é necessário que o exame adote uma abordagem mais plural, valorizando a literatura feminina e proporcionando aos estudantes uma formação crítica e representativa. A revisão das diretrizes do ENEM, a reformulação do cânone literário e a capacitação de educadores são passos essenciais para alcançar essa transformação.

A invisibilidade das autoras femininas nas provas do ENEM é um reflexo da estrutura de poder que domina o campo literário e educacional no Brasil e que ainda prioriza as vozes masculinas no campo literário. Para promover uma educação mais justa e inclusiva, é necessário que o exame adote uma abordagem mais plural, valorizando a literatura feminina e proporcionando aos estudantes uma formação crítica e representativa. Para isso, faz-se essencial revisar as diretrizes do ENEM, pois a reformulação do câ-

none literário e a capacitação de educadores são passos essenciais para alcançar essa transformação.

Como aponta Foucault (1977, p, 119), “o poder de determinar o que é considerado verdadeiro ou válido é central para a manutenção das estruturas sociais”. Essa verdade, no caso da literatura brasileira, tem sido historicamente construída de maneira excludente, marginalizando as autoras. Para que o ENEM cumpra sua missão de formar cidadãos críticos e informados, é essencial que a literatura brasileira seja representada de forma mais justa e plural, com a inclusão das vozes femininas que tanto enriqueceram a cultura literária do país.

Nessa vertente, a invisibilidade das autoras nas provas do ENEM não é apenas uma questão de representação literária, mas reflete um panorama de desigualdade de gênero na educação. O reconhecimento e a celebração das narrativas femininas, conforme proposto por autores e autoras estudados, são fundamentais para a construção de uma educação mais equitativa e crítica. Uma abordagem inclusiva na seleção de textos literários não apenas enriquece o conhecimento dos estudantes, mas também contribui para a formação de cidadãos conscientes e capazes de desafiar as estruturas que perpetuam a desigualdade. Portanto, urge a importância de ações concretas que promovam uma mudança significativa e necessária na forma como a literatura é ensinada e valorizada, considerando a riqueza das vozes femininas.

A discussão sobre a presença e a ausência de textos de autoria feminina nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) revela uma questão fundamental sobre a construção do cânone literário e seu impacto na formação do repertório cultural dos estudantes brasileiros. O cânone, historicamente dominado por vozes masculinas, não apenas marginaliza a produção literária feminina, mas também limita a compreensão das diversas perspectivas que compõem a experiência humana. Nesse sentido, a invisibilidade das autoras no contexto literário brasileiro perpetua estereótipos e empobrece o ensino literário.

Analisando o perfil das obras exigidas nas provas do ENEM, observa-se uma predominância de textos que não contemplam a rica diversidade da literatura feminina, resultando em uma formação desigual para os alunos. Esse cenário não somente ignora a valiosa contribuição de autoras, mas também afeta a formação de uma consciência crítica entre os estudantes, que se tornam menos propensos a desenvolver uma visão plural sobre a cultura e a sociedade.

Nesse viés, é imperativo que se proponham estratégias para uma educação literária inclusiva. A reavaliação curricular deve priorizar a inclusão de obras de autoras, promovendo discussões que reconheçam a importância

das vozes femininas. Essa inclusão não apenas enriquecerá o repertório cultural dos estudantes, mas também fomentará uma educação mais equitativa, que celebre a diversidade de experiências e histórias presentes na literatura.

Desse modo, a transformação do cenário literário e educacional deve ser uma prioridade nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas. A valorização da literatura feminina é um passo fundamental para desconstruir estereótipos, abrir espaços para novas narrativas e contribuir para uma formação mais completa e justa, onde todas as vozes tenham a oportunidade de serem ouvidas e reconhecidas. Assim, a literatura poderá cumprir seu papel de agente de mudança social, promovendo uma sociedade mais justa e inclusiva.

Nesse sentido, é imprescindível que se proponham estratégias para uma educação literária inclusiva. A reavaliação curricular deve priorizar a inclusão de obras de autoras, promovendo discussões que reconheçam a importância das vozes femininas. Essa inclusão não apenas enriquecerá o repertório cultural dos estudantes, mas também fomentará uma educação mais equitativa, que celebre a diversidade de experiências e histórias presentes na literatura.

A fim de garantir uma educação literária inclusiva, é imprescindível que os órgãos competentes da educação, como o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais e Municipais, desenvolvam e implementem estratégias eficazes. Ademais, é necessário primar por uma reavaliação do currículo escolar e incluir mais obras de autoria feminina, tanto nos materiais didáticos quanto nas provas do ENEM.

Nessa perspectiva, essa inclusão promoverá discussões que reconheçam e valorizem as vozes femininas na literatura. Desse modo, essa iniciativa não apenas enriquecerá o repertório cultural dos estudantes, mas também fará com que a educação seja mais justa, enaltecendo a diversidade da produção literária feminina na literatura. Assim, inserir a produção de obras de autoras ao currículo escolar, os estabelecimentos de ensino poderão contribuir substancialmente na formação de cidadãos arguidores e conscientes da diversidade textual e cultural existentes.

Por fim, sinalizamos que mudanças no cenário literário e educacional devem ser prioridade nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas. Isso significa afirmar que a valorização da literatura de autoria feminina é uma iniciativa importante para romper com estereótipos em relação aos textos de autores e inserir e divulgar as obras de autoria feminina nos livros didáticos e provas do ENEM, a fim de que todas as vozes tenham a oportunidade de serem ouvidas e reconhecidas. Logo, a literatura pode ser uma chave para

inserir o leitor/estudante no mundo da imaginação, do conhecimento e, quiçá, contribuir para que a sociedade seja mais justa e igualitária.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BUTLER, Judith. *Gênero em Disputa: Feminismo e a Subversão da Identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. *Problemas de Gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. 12. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Brasileira, 2005.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira*. São Paulo: XYZ, 2015.

CASARIN, Jéssica. Literatura de autoria feminina contemporânea e resistência: O Mulherio das Letras. *Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 38, p. 1-15, 2021. DOI: 10.0000/0000. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/articles/view/4426>. Acesso em: 22 nov. 2024.

CIXOUS, Hélène. *A Riqueza da Palavra*. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DUARTE, Constância Lima. *A Visibilidade da Mulher na Literatura Brasileira*. São Paulo: XYZ, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

HOOKS, bell. *Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KATZ, Helena. *Mulheres e Literatura: Questões de Gênero e Educação*. São Paulo: Editora X, 2002.

PIÑON, Nélide. *A literatura feminina e suas ausências no currículo escolar*. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SOUZA, Claudia. *Mulheres na literatura: A importância da representatividade no ensino médio*. São Paulo: Moderna, 2021.

WOOLF, Virginia. *Um Teto Todo Seu*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

**A PERSPECTIVA DA LUDICIDADE NO ENSINO  
DE FONOLOGIA: APLICABILIDADE E RESULTADOS  
EM UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO**

*Albeli Rodrigues da Silva* (UERN)

[albeli.20241002960@alu.uern.br](mailto:albeli.20241002960@alu.uern.br)

*Cícero Eudes da Silva* (UERN)

[cicero20241002979@alu.uern.br](mailto:cicero20241002979@alu.uern.br)

*Patrícia da Silva Gadelha* (UERN)

[patricia20241003027@alu.uern.br](mailto:patricia20241003027@alu.uern.br)

**RESUMO**

O estudo da fonologia consiste na interpretação dos sons da fala e possui fundamental importância para o ensino da Educação Básica. Embora seja um conteúdo abordado no Ensino Fundamental, ainda representa um desafio para os estudantes do nível médio. Partindo dessa premissa, este artigo tem como objetivo trabalhar a fonologia com ênfase na ortografia e acentuação de maneira lúdica no Ensino Médio para que se possa analisar sua efetividade, por meio de uma proposta que surgiu durante as aulas de Fonologia, Variação e Ensino do Mestrado Profissional em Letras, UERN Assu. A pesquisa está ancorada nos estudos de Alves (2014), Antunes (2003), Silva (2023), Rojo (2012), Travaglia (2021) Macedo, Petty e Passos (2007). O corpus está dividido em dois momentos: aplicação de ditado silábico e, em seguida, realização de gincana com foco na acentuação de ditongos e hiatos, além da ortografia em uma turma de 1º Ano de Ensino Médio. Os resultados indicaram que os estudantes demonstram maior concentração quando o conteúdo é apresentado de maneira lúdica, participando de forma efetiva das atividades. Por fim, é importante destacar que a inclusão de elementos lúdicos no ensino da fonologia oferece aos alunos uma experiência de aprendizagem e cooperação diferenciada.

**Palavras-chave:**

**Fonologia. ProfLetras. Ensino Médio.**

**ABSTRACT**

The study of phonology consists of the interpretation of speech sounds and it is of fundamental importance for teaching in basic education. Although this content is approached in elementary school, it still represents a challenge for secondary school students. Based on this premise, this article has the objective of working the Phonology with an emphasis on spelling and accentuation in a playful way in High School so that its effectiveness can be analyzed, through a proposal that appeared during the Phonology, Variation and Teaching classes of the Professional Master's Degree in Letters, UERN Assu. The research is based on studies by Alves (2014), Antunes (2003), Silva (2023), Rojo (2012), Travaglia (2021) Macedo, Petty and Passos (2007). The corpus is divided into two moments: the application of syllabic dictation and a gymkhana. They has as focus the accentuation of diphthongs and hiatuses, as well as spelling in a 1st year high school class. The results indicated that the students demonstrate greater concentration when the content is presented in a playful way and participate effectively in the activities. Finally, it is important to note that the inclusion of playful elements in the teaching of phonology offers students a different learning and cooperation experience.

**Keywords:**  
**Phonology. ProfLetras. High School.**

### **1. Considerações iniciais**

A língua faz parte da vida, pois é através dela que nos comunicamos e vivemos em sociedade. A gramática faz parte da língua, por isso estudar e compreender suas nuances é extremamente necessário. Antunes (2003, p. 85) acredita que “aprender uma língua é, portanto, adquirir, entre outras coisas, o conhecimento das regras de formação dos enunciados dessa língua”. Mesmo que o falante não conheça as regras gramaticais, intuitivamente ele consegue usar as palavras dentro da construção rotulada como correta e construir sentido. Os estudos Chomskyanos mostram que a gramática possui três níveis básicos: Fonologia, Sintaxe e Semântica. Neste trabalho nos detemos apenas ao estudo da Fonologia.

Segundo Silva (2023, p. 17), “a Fonologia estabelece os princípios que regulam a estrutura sonora das línguas, caracterizando as sequências de sons permitidas e excluídas na língua em questão”. Esta área da gramática nos permite conhecer a organização gramatical dos elementos sonoros observando seu valor funcional em relação a língua.

Embora seja um conteúdo de fundamental importância para o ensino da Educação Básica, sua presença na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é mais pontual durante os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos anos finais e no Ensino Médio, a Fonologia aparece no documento de maneira singela, restrita apenas ao tema *variações fonético/fonológicas* na habilidade EM13LP10, que aborda as variações linguísticas. Até mesmo os livros didáticos trazem um material bem escasso quanto à ortografia, à acentuação e à pontuação. Apesar de ser um assunto já estudado nos anos iniciais, o que percebemos é que o estudo da fonologia ainda representa um desafio para os estudantes.

Ao chegar ao Ensino Médio, conseguimos observar a deficiência dos alunos com relação à escrita adequada das palavras e sua tonicidade, de acordo com a norma culta da língua portuguesa. Estes fatores poderão prejudicar seu desenvolvimento na redação do ENEM, bem como em sua trajetória escolar. Também percebemos certa falta de estímulo por parte dos jovens com relação as aulas de Gramática, que, na opinião de alguns, se tornam cansativas pela quantidade de regras que precisam aprender.

Diante desse desafio e, em meio as aulas do ProfLetras, surgiu o seguinte questionamento: “Como ensinar aspectos da Fonologia sem se manter no tradicionalismo dos estudos gramaticais?”. A partir dessa inquietação

pensamos em trabalhar de forma interativa em sala de aula com inserção de jogos que pudessem promover o protagonismo, a aprendizagem e a cooperação. Precisamos compreender que os jovens hoje não se contentam mais com aulas que tenham como suporte somente o pincel, o livro e o quadro. Portanto, o objetivo deste artigo é trabalhar a Fonologia com ênfase na ortografia e acentuação de maneira lúdica no Ensino Médio para que se possa analisar sua efetividade, mostrando que é possível ensinar gramática de uma forma envolvente e dinâmica.

## **2. Fundamentação teórica**

A pesquisa está ancorada nos estudos de Alves (2014), Antunes (2003), Silva (2023), Rojo (2012), Travaglia (2021) Macedo, Petty e Passos (2007) que nos auxiliarão na discussão sobre como trabalhar os aspectos fonológicos de forma lúdica na sala de aula.

### **2.1. Como ensinar fonologia no Ensino Médio?**

O estudo da Fonologia nos permite conhecer a organização gramatical dos elementos sonoros nos fazendo compreender que a mudança na acentuação de uma palavra poderá transformar seu significado. Embora seja um tema muito relevante, o estudo dos aspectos fonológicos no nível médio é apresentado de forma reduzida, ademais, a quantidade de regras que precisam ser estudadas faz com que muitos alunos tenham o assunto como algo cansativo e difícil de compreender.

O primeiro passo para ensinar fonologia é levar os estudantes a conhecer sua importância. Desde o alfabeto até a escrita e leitura de frases usamos os aspectos sonoros, no entanto tudo se torna tão natural que nem ao menos percebemos. Conforme Silva (2014),

A aquisição da escrita e da leitura necessita do conhecimento linguístico, de uma consciência fonológica, dos sons, e símbolos que compõem a língua materna do aluno, das possibilidades de construção silábica, da prosódia, da ortografia, do funcionamento do aparelho fonador e da produção dos sons da fala. (SILVA, 2014, p. 1171)

Tudo está interligado e constitui os aspectos fonológicos que nos auxiliam tanto na comunicação quanto nos estudos da língua.

No Ensino Médio, os estudantes possuem um misto de curiosidade para compreender o porquê estudar os conteúdos, por isso precisamos mostrar uma fonologia ligada ao uso e não algo distante e que só aparece nos livros. Conforme Henriques (2012, p. 8), “a Fonologia nos mostra que há muita

diferença entre a realidade física e a realidade representada pelos hábitos linguísticos característicos de cada comunidade”. Nossas aulas não podem estar atreladas somente a um conjunto de regras apresentados em forma de slide. Precisamos criar espaços para que os jovens possam ver na prática a transformação da língua. Tudo isso perpassa pelo papel do professor que deverá desenvolver formas de estimular os discentes, trabalhando metodologias que possam envolver as turmas de forma a construir uma aprendizagem colaborativa e dinâmica.

## ***2.2. O papel do professor no ensino de Fonologia***

A evolução da tecnologia reflete também na educação, pois a geração de estudantes que temos hoje é bem diferente. Percebemos que o professor, antes o detentor do conhecimento, passou a ser uma ponte entre o aluno e a aprendizagem, confirmando as palavras de Paulo Freire (1996, p. 25) que diz “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção.” Além disso, sabemos que o conhecimento prévio do estudante precisa ser levado em consideração e utilizado nas aulas de forma que transforme esse jovem em protagonista.

O papel do professor nos estudos de fonologia é buscar metodologias que possam mostrar as regras e sua aplicabilidade na vida dos falantes, pois sabemos que em muitos casos uma palavra pronunciada com uma tonicidade diferente pode prejudicar a compreensão. Precisamos apresentar a fonologia que sai dos livros e entra no cotidiano. Travaglia (2021, p. 235) acredita que “o professor deve sempre explorar a riqueza e a variedade dos recursos linguísticos (...)”. Um dos pontos chaves para que isso aconteça é a valorização do conhecimento que o aluno já traz para a sala de aula, pois como os aspectos fonológicos já foram vistos no Ensino Fundamental, no Ensino Médio eles devem ganhar uma abordagem diferente, buscando trabalhar em conjunto com os jovens em atividades que promovam uma aprendizagem cooperativa e dinâmica.

Não basta só explicar as regras, é preciso mostrar na prática como elas acontecem. Além disso, as aulas precisam trazer um dinamismo que envolva a turma nas atividades. Os estudantes de hoje propõem um desafio para os professores que não podem mais usar somente os métodos tradicionais. É preciso se reinventar, e, uma forma de tornar as aulas de fonologia mais interessantes é levar atividades lúdicas que envolvam e desafiem a turma.

Silva (2023, p. 230) nos mostra que “trabalhos teóricos são fundamentais para o progresso da ciência. Trabalhos de aplicação são fundamentais para corroborar propostas teóricas”. Assim, precisamos aliar a teoria à práti-

ca, criando momentos em que as turmas possam aprender com jogos que estimulem a capacidade de interação ao mesmo tempo em que constroem a aprendizagem.

Ademais, cabe também ao docente buscar formações que possam auxiliar na transformação da sua prática. O mestrado profissional em Letras nos oferece a oportunidade de ver nossa sala de aula de maneira diferente, observando, pesquisando e analisando pontos que poderão futuramente auxiliar na melhoria da qualidade do ensino básico. Portanto, o professor tem o papel de buscar novas abordagens que tornem as aulas mais estimulantes e que possam contribuir para a construção do conhecimento, em que os estudantes poderão pensar por si mesmos e trabalhar em conjunto com outros colegas favorecendo a colaboração entre eles.

### ***2.3. O lúdico nas aulas de gramática***

As aulas de gramática muitas vezes são vistas pelos jovens como tradicionais e repletas de regras; por isso, é necessário inovar e trazer para a sala de aula métodos que possam estimular a aprendizagem de forma diferente.

De acordo com Antunes (2003, p. 97), “o estudo da gramática deve ser estimulante, desafiador, instigante, de maneira que se desfaça essa ideia errônea de que estudar a língua é, inevitavelmente, uma tarefa desinteressante (...)”. Sabemos que o estudo da fonologia, bem como o estudo da gramática, perpassa pelas regras gramaticais, porém a forma como o assunto será abordado fará uma enorme diferença.

Uma forma de dinamizar as aulas de fonologia é levar o lúdico para a sala de aula trabalhando por meio de jogos, como gincanas, bingo, ditado e outras atividades que possam apresentar os conteúdos de uma maneira diferente, ao mesmo tempo em que envolva os estudantes e faça com que realizem atividades de forma colaborativa. Macedo, Petty e Passos (2007, p. 18) afirmam que “o espírito lúdico se refere a uma relação da criança ou do adulto com uma tarefa, atividade ou pessoa pelo prazer funcional que despertam”. Ao realizar atividades lúdicas em sala ou mesmo em outros espaços da escola, os estudantes entenderão que aprender também pode ser divertido. Além do mais, quando propomos atividades em equipe, fortalecemos os vínculos entre as turmas.

Ao propor jogos como forma de avaliar os conteúdos estudados, o professor faz com que os jovens se sintam desafiados a colocar em prática aquilo que aprenderam ou, até mesmo, em ações colaborativas, ajudar os colegas a entender melhor o conteúdo. Além disso, terão contato com as

regras do jogo e aprenderão que para chegar ao objetivo, será necessário cumprir o que é pedido e utilizar o pensamento estratégico para resolver os problemas. Conforme Alves:

As regras desempenham um papel de extrema importância no jogo. São elas que constroem a estrutura na qual o jogo vai funcionar e definem a sua sequência. [...] Isso significa dizer que por meio das regras podemos limitar a forma de se alcançar o objetivo, propondo diferentes situações e problemas até que o resultado seja alcançado. Desta maneira, para que o jogador alcance o objetivo ele precisa desenvolver o pensamento estratégico, uma vez que provavelmente os caminhos mais óbvios não são permitidos. (ALVES, 2015, p. 39)

Infelizmente a prática de jogos em sala ainda é vista de forma negativa por alguns colegas e gestores, pois poderá gerar barulho, ou até mesmo ser creditada como uma forma de “enrolar” aula, no entanto, esse estigma precisa ser quebrado, pois os alunos podem aprender de forma interativa. Inclusive, caso a escola tenha espaço, o professor poderá levar a turma para fora da sala, trabalhando a gramática em espaços diferentes.

Enquanto docentes, precisamos proporcionar aos nossos discentes atividades que os envolvam no processo de aprendizagem não como meros espectadores, mas como colaboradores na construção da aprendizagem. Rojo (2021, p. 32) acredita que “devemos ver nossos alunos como sujeitos protagonistas na construção de conhecimentos significativos (...)”. Em vista disso, a realização de momentos que promovam o lúdico nas aulas de fonologia leva não só a construção do conhecimento como também traz uma nova percepção para as aulas de gramática.

### 3. Metodologia

A pesquisa realizada neste artigo é de cunho qualitativo e surgiu a partir das aulas de Fonologia, Variação e Ensino do ProfLetras em que os messtrandos desenvolveram atividades com uma turma do 1º Ano do Ensino Médio de uma escola profissionalizante no Estado do Ceará. O *corpus* está dividido em dois momentos: uma aplicação de ditado silábico que se tornou subsídio para a atividade seguinte desenvolvida em forma de sequência didática, com o nome de “Gincana Fonológica”.

#### 3.1. Cenário da pesquisa

A ideia do ditado silábico foi mencionada pela professora da disciplina que motivou os messtrandos a aplicarem essa proposta em suas turmas. Como os alunos em questão estavam lendo “O pequeno príncipe”, de Exupéry, decidimos realizar o ditado com 10 palavras retiradas do livro. Embora

a turma tenha uma quantidade de 45 alunos, no dia da aplicação da atividade, estavam presentes somente 37. Utilizamos uma aula de 50 minutos para realizar a atividade. As palavras escolhidas foram: incompreendido, hostilidade, incoerências, estereótipos, inofensivo, asteroide, efemeridade, extinto, iminência e essencial. Ao final do ditado silábico os estudantes trocaram os cadernos e foram corrigindo e dando nota para o ditado do colega. Além disso, cada palavra foi corrigida no quadro por um aluno diferente.

Em geral, o resultado do ditado fez com que percebêssemos que os estudantes possuíam dificuldade na acentuação de palavras com hiato e ditongo e na ortografia de termos com “x, ch, c, ss, s e ç”. Também observamos que muitos escrevem da mesma forma que falam. Mediante esse cenário, destinamos duas aulas de 50 minutos, contemplando a habilidade EM13LP10, que trabalha com o uso do acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em “a, e, o” e em palavras oxítonas terminadas em “a, e, o”, seguidas ou não de “s”, para explicar as regras e seus usos no quadro. Ao final realizamos um jogo de caça-palavras em dupla para trabalhar os conteúdos com os discentes. Logo depois, planejamos uma gincana com seis tarefas com foco na acentuação e na ortografia. Decidimos partir da teoria para a prática pois segundo Alves (2014, p. 68) “alguns tipos de aprendizagem envolvem palavras, enquanto outros envolvem ações”.

No dia da gincana participaram 40 alunos. A duração foi de duas aulas de 50 minutos cada, realizadas na biblioteca da escola. Os estudantes foram divididos em equipes de 8 integrantes. As tarefas, que continham 10 pontos cada, eram as seguintes: lista de palavras, jogo do verdadeiro ou falso, bingo ortográfico, jogo das placas, quebra-cabeça ortográfico e soletrando. Só marcava ponto a equipe que concluísse a atividade de forma correta.

Na primeira tarefa os estudantes receberam uma lista de palavras com ditongos e hiatos para fazer a acentuação correta. O grupo que concluísse a atividade corretamente receberia 10 pontos. Na segunda atividade eles receberam frases contendo afirmações relacionadas às regras sobre a acentuação dos ditongos e hiatos bem como placas com verdadeiro ou falso. Os estudantes julgaram as frases de acordo com o que foi estudado. A terceira etapa, o bingo ortográfico, foi realizada de forma individual em que cada aluno recebeu uma cartela e uma lista de palavras que deveriam ser escolhidas, corrigidas e colocadas na cartela. O estudante vencedor foi aquele que marcou todas as palavras na cartela e as escreveu de forma correta. O prêmio consistia em uma barra de chocolate e 10 pontos para a equipe.

A quarta tarefa foi um quebra-cabeça ortográfico em que as equipes montaram a imagem de um livro em forma de caça-palavras e a partir dela procuraram palavras com “x, ch, c e ç”. Marcou ponto somente a equipe que

finalizou a atividade de forma mais rápida e conseguiu encontrar todas as palavras. A quinta atividade foi o jogo das placas em que cada grupo recebeu placas com o nome ditongo e hiato e levantavam mediante a colocação das palavras no quadro. Sugerida pelos próprios alunos em aulas anteriores, a última tarefa foi o soletrando. Com as palavras numeradas, cada equipe enviou um integrante que escolhia um número e depois soletrava a palavra correspondente. Ao final, os estudantes realizaram uma avaliação pontuando o que mais gostaram e dando sugestões sobre a sequência didática.

#### **4. Análise da pesquisa**

A partir das observações feitas pelos pesquisadores, mediante o ditado silábico e a gincana, faremos uma discussão a seguir e apresentaremos os resultados da pesquisa.

##### **4.1. Discussões e observações**

A Fonologia no Ensino Médio aparece de forma bem sucinta, porém o que percebemos através da pesquisa realizada é que, apesar de ser um conteúdo já visto no Ensino Fundamental, os estudantes ainda sentem dificuldade com relação a acentuação, ortografia e, até mesmo a pontuação, motivo que pode prejudicá-los em sua jornada de aprendizagem.

Ademais, as aulas de gramática são vistas como cansativas e repleta de regras, ponto que faz com que muitos alunos sintam dificuldade em aprender o conteúdo. Ao pensar na realidade da nossa escola que faz parte da educação profissional do Ceará, em que todos entram no horário das 7h 20min e só saem às 16h 40min, precisamos buscar estratégias diferentes para trabalhar em sala. Também é preciso considerar que as novas gerações estão envolvidas em multiletramentos e a escola necessita se adaptar às mudanças. Rojo (2013, p. 17) declara que “ao invés da gramática como norma para a língua padrão, uma gramática contrastiva que, como Artémis, permite atravessar fronteiras.” Precisamos considerar também o conhecimento que os alunos já possuem, pois sabemos que os conteúdos de fonologia já foram estudados em outros momentos.

O trabalho com o lúdico em sala por meio de gincanas, como é o caso da nossa pesquisa, faz com que todos possam colaborar com a construção da aprendizagem bem como fortalecer a cooperação entre a turma, além de apresentar meios diferentes de estudar o conteúdo. Percebemos que ao serem estimulados a participar tanto na correção da tarefa do colega, quanto nos jogos ou em atividades no quadro, os alunos demonstram uma maior satisfa-

ção, pois sentem que aprendem mais quando são protagonistas e estudam em conjunto.

#### 4.2. Resultados da pesquisa

A primeira atividade realizada foi o ditado silábico, proposto nas aulas de Fonologia, variação e ensino do ProfLetras. Como os estudantes estavam fazendo a leitura do livro “O pequeno príncipe”, de Exupéry, resolvemos retirar do texto 10 palavras partindo do pressuposto de que em muitos momentos eles sentem dificuldade em ler e até mesmo compreender o significado de algumas palavras na hora da leitura. A figura abaixo mostra o ditado escrito pelos discentes:

Figura 1: Ditado silábico.



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

Como foi dito anteriormente, realizamos o momento com uma turma do 1º Ano do Ensino Médio de uma escola de educação profissional do interior do Ceará. A turma em questão possui 45 alunos, porém no dia da aplicação do ditado haviam somente 37 estudantes em sala.

Ao observar os resultados, percebemos uma dificuldade dos participantes especialmente com relação às regras de acentuação do novo acordo ortográfico que compreendem as palavras com ditongo e hiato bem como uma confusão na escrita dos termos com “x, ch, s, ss, c e ç”. Abaixo temos o quadro 1 que representa o compilado dos resultados do ditado com a quantidade de termos escritos corretamente pelos alunos.

Quadro 1: Quantidade de palavras escritas de forma correta pelos alunos.

Quantidade de alunos que escreveram as palavras da segunda coluna de forma correta	Palavras escritas corretamente de acordo com a norma culta
08 alunos	09 palavras
11 alunos	08 palavras
04 alunos	07 palavras

06 alunos	06 palavras
03 alunos	05 palavras
03 alunos	04 palavras
02 alunos	03 palavras

Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores.

No quadro 2 temos a representação dos erros mais frequentes cometidos pelos discentes durante o ditado silábico. É importante pontuar que cada termo foi repetido mais de três vezes pela professora, no entanto notamos que ainda existem muitas dúvidas com relação a separação e a escrita das palavras.

Quadro 2: Relação das palavras e erros mais frequentes cometidos pelos alunos.

Palavras do ditado	Erros mais frequentes cometidos pelos estudantes
incompreendido	Palavra escrita somente com uma letra “e”; letra “i” no lugar do “e” (o aluno escreve como fala); troca do “m” pelo “n” e do “r” pelo “l”.
hostilidade	Escrita sem a letra “h”.
incoerências	Sem acento e sem hiato separado; prefixo -in escrito com m no lugar do “n”.
estereótipos	Sem acento e com troca do “e” pelo “i” por conta do som.
inofensivo	Troca do “s” pelo “c”, dificuldade na separação do início da palavra “e” letra “n” sozinha na sílaba.
asteroide	Palavra escrita com acento e separação incorreta da sílaba “-roi-”.
efemeridade	Acento circunflexo no e da sílaba “-me-” por conta de associar ao termo efêmero.
extinto	Escrita com s ao invés de “x”.
iminência	Escrita sem o acento, com “e” no lugar do segundo “i” (ime-) e troca de “n” por “m” ao final da sílaba “-nên-”.
essencial	Escrita com “x, c” ou somente um “s”, troca do “l” pelo “o”; separação inadequada do dígrafo.

Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores.

Dentre os termos com maior incidência de erro está a palavra **asteroide** que foi acentuada por 12 dos 37 alunos. Inclusive vários alunos relataram que não sabiam da retirada do acento nos ditongos abertos **-oi** e **-ei**, indicando que durante o ensino fundamental, por conta da pandemia, tiveram pou-

cas aulas sobre acentuação e ortografia. Outra palavra que gerou discussão foi **estereótipos**, escrita sem acento por 10 vezes. Também houve uma dificuldade na escrita de termos com **s** e **x**, ocorrendo especialmente com **inofensivo**, **extinto** e **essencial** em que, por conta do som parecido, vários estudantes acabaram escrevendo de forma incorreta colocando a letra **s** ou **c**.

Durante a aula, as palavras foram repetidas mais de três vezes para que todos pudessem compreender de maneira clara a pronúncia, porém o que percebemos é que ainda existe uma grande dificuldade com relação a escrita, pois muitos ainda escrevem da forma como falam e, por isso, possuem dificuldade em palavras como **iminência**, trocando o **i** pelo **e**, ou em **incompreendido**, trocando o **r** pelo **l**.

Mediante o resultado do ditado, resolvemos explicar as regras em sala por meio de slides e, em seguida, aplicamos um caça-palavras em dupla e com correção no quadro pelos alunos. Na figura 2 temos o registro do caça-palavras:

Figura 2 – Caça-palavras ortográfico.



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores.

Ao observar os resultados do ditado, resolvemos realizar uma sequência didática que recebeu o nome de gincana fonológica. Para a organização desse momento preparamos um material com 6 atividades que se basearam na ortografia e acentuação de palavras com ditongos e hiatos. Na figura 3, temos a composição do material utilizado durante a atividade.

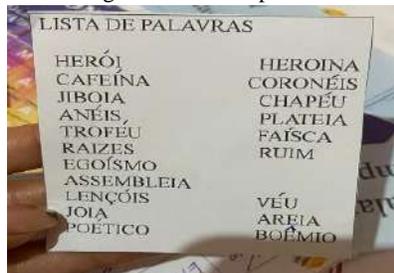
Figura 3: Montagem das atividades.



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores.

A duração da gincana foi de duas aulas de 50 minutos na biblioteca da escola. A turma participante é a mesma da atividade anterior, no entanto, no dia da aplicação estavam presentes 40 alunos, que foram divididos em 5 grupos com 8 participantes. Dentre as atividades propostas, a lista de palavras foi a tarefa em que os estudantes obtiveram maior êxito. Com um trabalho cooperativo, todas as equipes conseguiram pontuar as palavras de forma correta, pois o que um colega esquecia, o outro complementava. Na figura 4 temos uma imagem da lista do grupo que ganhou a primeira tarefa:

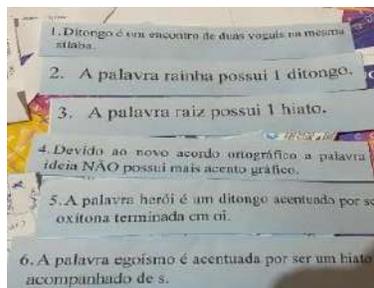
Figura 4: Lista de palavras.



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores.

A tarefa com maior grau de dificuldade foi o jogo do verdadeiro ou falso em que as equipes tiveram que julgar afirmações sobre a acentuação de ditongos e hiatos. Nenhuma equipe marcou ponto, pois deveriam acertar todas as afirmações. Dentre cinco equipes, quatro erraram a sentença sobre a palavra **rainha**, no entanto o conteúdo já havia sido explicado na aula anterior. Além disso, duas equipes erraram a definição de ditongo. Todos os itens foram corrigidos no quadro pela professora que aproveitou para revisar as regras de acentuação. Na figura 5, temos as sentenças organizadas pelos grupos:

Figura 5: Jogo do verdadeiro ou falso.



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores.

O bingo foi a tarefa mais divertida, pois movimentou bastante a turma. No início os estudantes ficaram um pouco confusos em relação a fazer a correção das palavras, especialmente com relação às palavras **carrossel** e **chuchu** que foram escritas, respectivamente, com somente um **r** ou um **s** e com **x**. Alguns alunos escreveram a mesma palavra duas vezes e tiveram que usar um novo cartão, demonstrando falta de atenção. Ao final, as palavras foram corrigidas pelos próprios alunos no quadro. Temos a imagem de algumas cartelas preenchidas pelos discentes:

Figura 6: Bingo ortográfico.



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores.

O quebra-cabeça ortográfico foi a quarta tarefa da sequência didática. Todos participaram de forma cooperativa, em que uma parte da equipe montava o quebra-cabeça enquanto a outra procurava as palavras que iam surgindo. Segundo alguns alunos, a montagem foi mais difícil que a procura pelas palavras. Ao final, todos conseguiram realizar a atividade com êxito. A figura 7 mostra o resultado do quebra-cabeça de alguns grupos:

Figura 7: Quebra-cabeça ortográfico.



ores.

No jogo das placas, os estudantes tinham que dizer, por meio de placas, se as palavras apresentadas no quadro pela professora possuíam ditongo ou hiato. Essa atividade teve um grau maior de dificuldade, pois vários grupos ainda confundiram algumas palavras como foi o caso de **moinho** e **circuito**. Alguns estudantes também demonstraram dúvida na hora de levantar as placas para as palavras **saída** e **juíza**.

A última tarefa foi o soletrando, porém devido à questão do tempo somente 1 aluno de cada equipe conseguiu participar. Todos soletraram as palavras corretamente e marcaram ponto para as equipes. Apesar de ansiosos, os estudantes ficaram em silêncio e não atrapalharam os colegas. A equipe vencedora ganhou uma caixa de chocolate, porém todos os participantes ganharam um doce pela participação.

Ao final, cada grupo realizou a avaliação do momento pontuando o que foi positivo e negativo durante as ações. Todos gostaram das atividades e perceberam a importância do trabalho em equipe. Como ponto negativo destacaram que poderiam ter uma maior dedicação para vencer as provas. Também sugeriram a realização de mais momentos dinâmicos, pois, segundo eles, facilita a aprendizagem.

A proposta de trabalhar a gincana contribuiu para trazer o lúdico para a aula de fonologia bem como fomentou nos alunos o protagonismo, a importância do trabalho em equipe e a valorização do conhecimento de cada um. Levando em consideração que as duas aulas são após o almoço e os estudantes estão mais cansados e com sono, o momento foi bastante interativo, em que todos participaram e demonstraram interesse em realizar as ações propostas.

## 5. *Considerações finais*

Os estudantes que chegam ao Ensino Médio nos dias de hoje estão sempre buscando algo novo e diferente, pois pertencem a uma geração que cresceu com a evolução da tecnologia. Assim, para conseguir realizar um bom trabalho é preciso tornar as aulas mais interativas, envolvendo os jovens e valorizando seu conhecimento prévio.

As aulas de fonologia, bem como os demais conteúdos, precisam ser apresentadas de uma forma diferente e, nesse quesito, o uso do lúdico em sala traz uma inovação para as aulas. Como percebemos nas atividades realizadas durante a pesquisa, os estudantes se envolvem e conseguem aprender bem mais quando a metodologia proposta traz jogos e desafios que estimulam o trabalho em equipe e valorizam sua participação.

Ademais, um dos fatores mais relevantes para os jovens atualmente é o ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, e para fazer uma boa prova eles precisam conhecer os aspectos fonológicos da língua, levando em consideração que todos farão uma redação que poderá ajudá-los a melhorar sua pontuação e alcançar o curso que desejam. Em nossas aulas, precisamos esclarecer que uma separação silábica ou um acento colocado de forma in-

correta pode diminuir a qualidade da produção e, conseqüentemente, a nota da prova.

Após a realização da pesquisa percebemos que a inclusão de elementos lúdicos no ensino da fonologia oferece aos alunos uma experiência de aprendizagem e cooperação diferenciada em que eles se transformam em protagonistas do seu próprio conhecimento e contribuem para a melhoria da qualidade do ensino básico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Flora. *Gamification – como criar experiências de aprendizagem engajadoras*: um guia completo do conceito à prática. 1. ed. São Paulo: DVS, 2014.

ANTUNES, Maria Irandé. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 10 de outubro de 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lucia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, R.H.R. (Org.). *Escola conectada: Os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: \_\_\_\_; MOURA, E. (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, J. de S. A fonética e a fonologia no currículo do Ensino Fundamental. In: XVII Congresso Internacional Asociación de Linguística Y Filología de América Latina (ALFAL), 2014. p. 1163-73

SILVA, Thaís Cristófar. *Fonética e fonologia do português*: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2023.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2021.

## ACENTUAÇÃO E PONTUAÇÃO MUDAM O SENTIDO DO QUE DIZEMOS? UM ESTUDO FONOLÓGICO POR MEIO DE ESTAÇÕES DIDÁTICAS

*Leidiane Costa Martinz Ribeiro* (UERN)

[leidiane20241003072@alu.uern.br](mailto:leidiane20241003072@alu.uern.br)

*Elisângela Magalhães Brandão* (UERN)

[elisangela20241003063@alu.uern.br](mailto:elisangela20241003063@alu.uern.br)

*Sandra Pereira da Silva Gomes* (UERN)

[sandra20241003054@alu.uern.br](mailto:sandra20241003054@alu.uern.br)

### RESUMO

Ao longo da trajetória escolar, durante o Ensino Fundamental, acentuação e pontuação são considerados conteúdos essenciais de português. Ainda assim, há muita discussão do quão desafiador é ensinar esses assuntos conforme a gramática para os alunos, sem que estes fiquem condicionados à memorização das normas, mas que compreendam o efeito modificador nas palavras que resultam da aplicação prática. Assim, este artigo objetiva analisar como o uso das regras de acentuação e pontuação podem alterar o sentido das palavras e/ou das ideias. Este artigo foi escrito a partir de uma atividade em campo proposta pela disciplina Fonologia, Variação e Ensino, aplicada em sala de aula pelos discentes do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – da UERN, Campus Avançado de Assu. Quanto aos teóricos, nos ancoramos em Marcuschi (2008), Antunes (2001), Travaglia (1996) e Rojo (2009). O *corpus* é composto por três atividades aplicadas por meio de estações didáticas que trabalham os conteúdos supracitados. As aplicações se deram em turmas de 8ª ano e como resultado foi possível observar a participação dos alunos e a interação entre eles. Por fim, é válido citar como o uso de uma metodologia ativa pode contribuir para o processo de aprendizagem desses conteúdos tradicionais por meio de uma abordagem funcional e reflexiva.

#### Palavras-chaves:

Profletras. Fonologia. Estações didáticas.

### RESUMEN

Lo largo de la carrera escolar, durante la Escuela Primaria, la acentuación y la puntuación se consideran contenidos esenciales del portugués. Aún así, hay mucha discusión sobre lo desafiante que es enseñar estas materias según la gramática a los estudiantes, sin que estén condicionados a memorizar las reglas, sino entendiendo el efecto modificador de las palabras que resulta de su aplicación práctica. Por ello, este artículo tiene como objetivo analizar cómo el uso de reglas de acentuación y puntuación puede cambiar el significado de palabras y/o ideas. Este artículo fue escrito a partir de una actividad de campo propuesta por la disciplina Fonología, Variación y Enseñanza, aplicada en el aula por estudiantes de la Maestría Profesional en Letras – ProfLetras – de la UERN, Campus Avanzado de Assu. En cuanto a teóricos, nos anclamos en Marcuschi (2008), Antunes (2003), Travaglia (1996) y Rojo (2009). El corpus está compuesto por tres actividades aplicadas a través de estaciones docentes que trabajan los contenidos antes mencionados. Las aplicaciones se llevaron a cabo en clases de 8vo grado y como resultado se pudo observar la participación de los estudiantes y la interacción entre ellos. Fi-

nalmente, cabe mencionar cómo el uso de una metodología activa puede contribuir al proceso de aprendizaje de estos contenidos tradicionales a través de un enfoque funcional y reflexivo.

**Palabras clave:**

**Proletras. Fonología. Estaciones de enseñanza.**

### *1. Considerações iniciais*

A norma padrão pode ser definida como o conjunto de regras estabelecido pela gramática. De acordo com Bechara (2019), a norma contém tudo o que na língua não é funcional, mas que é tradicional, comum e constante, ou, em outras palavras, tudo o que se diz ‘assim e não de outra maneira’. O autor considera que “a norma é o plano de estruturação idiomático que está mais próximo das realizações concretas e que o sistema e a norma da língua funcional refletem sua estrutura” (BECHARA, 2019, p. 46).

Dessa forma, o ensino de gramática nas escolas deve contemplar a norma enquanto elemento estruturante e próximo das relações concretas da comunicação, sendo o ensino das regras gramaticais necessário para garantir a clareza e a precisão de textos escritos pelos alunos e para que eles compreendam as convenções linguísticas como ferramenta capazes de nortear o uso das palavras adequadas, tanto em uso formal, quanto em discursos cotidianos.

Entretanto, nesse fazer pedagógico, o ensino da gramática normativa constitui-se como um grande desafio, visto que introduzir os conceitos a respeito das normas ortográficas no contexto escolar é algo bastante técnico. Ainda assim, é essencial para que os alunos alcancem um aprendizado significativo e reconheçam a importância dos recursos de acentuação e pontuação, por exemplo, para a construção de sentido e a organização das ideias em um texto conforme cita Antunes, 2001. p. 63 “(...) desenvolver o senso crítico do aluno, ensiná-lo a pensar melhor, aguçar suas faculdades de observação e pesquisa, sua imaginação, sua memória e os novos horizontes de sua comunicação”. Tudo isso pertence ao compêndio do que se espera aprender na escola. Consoante a esse pensamento, Marcuschi, (2008 p. 55) diz que: “(...) evidentemente que não se trata de ensinar o aluno a falar, mas usar as formas orais em situações que o dia a dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas.” A partir disso, é válido citar que embora haja regras e que estas possam ser memorizadas pelos alunos, este artigo apresentará atividades com metodologias ativas que buscam desvencilhar o estudante do mero ato de decorar. Sobre isso, discorre Travaglia (2001):

Ao ensinarmos gramática queremos que o aluno domine a língua, para ter uma competência comunicativa nessa língua [...] é preciso entender que dominar

uma língua não significa apenas incorporar “um conjunto de itens lexicais (o vocabulário)”, aprender “um conjunto de máximas ou princípios” de como construir um texto oral (participando de uma conversação ou não) ou escrito, levando em conta os interlocutores possíveis e os objetivos que se tem ao dizer, bem como a própria situação de interação como elementos pertinentes nessa construção e no estabelecimento do efeito de sentido que acontece na interação comunicativa. (TRAVAGLIA, 2001, p. 107)

Portanto, o ensino de gramática está para além da memorização, e tem por objetivo a interação dos estudantes e o melhor aproveitamento dos conteúdos abordados, pretendendo que por meio do entendimento do efeito da aplicação das regras ortográficas que o discente avalie que o domínio da norma é capaz de mudar o sentido das palavras, conseqüentemente, daquilo que dizemos.

## ***2. Abordagens teóricas para a compreensão das regras gramaticais de pontuação e de acentuação***

Faz-se interessante a reflexão de que, na língua portuguesa, toda palavra de duas ou mais sílabas possui sílaba tônica, mas isso não implica dizer que toda sílaba tônica deva ser obrigatoriamente acentuada. Isso se evidencia, por exemplo, nas regras de acentuação que são estudadas na nossa língua. Diante dessa complexidade do uso da acentuação gráfica, falantes do português sentem dificuldades ao grafar corretamente determinados vocábulos. Para Guimarães,

A gramática constitui-se na história como uma instrumentação das línguas que, enquanto arte (no sentido latino) ou técnica (no sentido grego), apresenta-se como um modo de ensinar a ler e a escrever corretamente. Ou seja, a Gramática instala como central no domínio dos estudos da linguagem a qualidade da correção. Qualidade que toma várias feições no decorrer da história e permanece, ainda hoje, como um modo de regular as línguas como línguas dos Estados Nacionais, com todas as conseqüências que isso traz. (GUIMARÃES, 1998, p. 116)

A partir de então, vem a busca pelo ideal retratado na gramática, o que acaba padronizando um modo de falar, com foco em normas e em regras.

Sobre Pontuação na língua portuguesa, na escrita, ela se faz essencial para marcar pausas, entonações e separações que refletem a estrutura do pensamento do autor. O uso inadequado, portanto, pode sugerir ambiguidades ou mal entendidos. Por isso, a escola busca ensinar o padrão assertivo para a comunicação no que concerne ao uso da pontuação. De forma geral, Marcuschi (2008) explica

[...] que o ensino de gramática deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabiamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCNs. A questão não

reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar um texto. (MARCUSCHI, 2008 p. 51)

Refletindo ainda sobre a citada maneira de trabalhar o texto e neles os conteúdos gramaticais, como não pensar numa perspectiva de multiletramento e em uma educação que se volte para as práticas das chamadas metodologias ativas? Atualmente, difícil se prender apenas aos moldes fixos do ensino, ficar “reféns” do quadro, caderno e regras, conforme comenta Rojo (2009),

Podemos dizer que, por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas duas últimas décadas. Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação. (ROJO, 2009, p. 105)

Por isso, este artigo visa apropriar-se dos multiletramentos, direcionando o ensino da gramática, por meio das metodologias ativas.

### 3. *Metodologia*

Para iniciar realizamos as pesquisas bibliográfica e documental, para assim fundamentar a atividade empírica. A pesquisa tem cunho qualitativo e permite maior apreensão dos significados a partir da experiência vivenciada junto ao objeto de pesquisa.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois “se fundamenta em uma perspectiva interpretativa centrada no entendimento do significado das ações de seres vivos, principalmente dos humanos e suas instituições” (HERNÁNDEZ-SAMPIERI, 2013, p. 34). Caracteriza-se como uma Pesquisa de Campo, pois sua metodologia permite obter respostas, envolvendo o monitoramento do planejamento e do processo da pesquisa para lidar com as situações do cotidiano que incluem uma variedade de situações sociais, perspectiva e problema.

Na busca de atingir o objetivo de compreender como o uso das regras de acentuação e pontuação podem alterar o sentido das palavras e/ou das ideias, utilizamos como metodologia ativa atividade de rotação por estação em sala de aula. Pensando em como são organizadas estas atividades, Antunes (2003) destaca que

[...] existe uma má compreensão no que diz respeito ao estudo da gramática na língua portuguesa e é justamente este equívoco que tem tornado um entrave para a competência dos alunos nas diversas dimensões: a fala, a leitura, a escrita, etc. (ANTUNES, 2003, p. 28)

A atividade foi cumprida na perspectiva de minimizar o “equivoco” apontado pelo autor.

As atividades foram realizadas em uma turma de 8º ano, na escola Humberto Vieira Pessoa, no município de Paraipaba-CE. A turma (8º ano E) possui 40 alunos matriculados, e eles são bastante assíduos, estando presentes nos dias das aplicações das atividades entre 36 e 40 alunos. As ações propostas ocorreram durante dois dias. A aplicação foi em 6h/aulas de 50 minutos. A divisão dos conteúdos ocorreu de forma equilibrada, sendo duas aulas para explanação do conteúdo de acentuação, duas aulas para o conteúdo de pontuação e duas para a rotação das estações, metodologia selecionada para trabalhar os conteúdos supracitados destacando enfim a multimodalidade nos exercícios.

Quanto a isso afirma Rojo (2015) explica que o texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Dessa maneira, a abordagem dos conteúdos feita por mapas mentais e rotação por estações contempla, então, tal definição.

Na primeira e na segunda aula houve a explicação das regras de acentuação pela professora, e uma conversa sobre a diferença nas palavras causada pela falta dos recursos de acentuação. Nesse momento exploramos exemplos como as palavras: sabia, sábia e sabiá, em que os alunos puderem reparar que a falta da acentuação gráfica ou mesmo a mudança da sílaba acentuada causava impacto nos vocábulos e alteração semântica.

Na terceira e na quarta aula, a explicação foi uma revisão sobre pontuação, os alunos foram instigados sobre quais eram os pontos que eles utilizavam no dia a dia, bem como os que haviam possibilidade de se depararem fazendo alguma leitura. Foram escolhidos dez sinais de pontuação: O ponto final, a vírgula, o ponto e vírgula, o ponto de exclamação, ponto de interrogação, aspas, reticências, travessão e parênteses. À medida que os pontos iam sendo comentados, também eram feitas associações quanto a função de cada um e a necessidade do uso na escrita. Ao final de cada uma das explicações os alunos construíram mapas mentais em seus cadernos.

Nas últimas duas aulas, os alunos participaram de uma atividade organizada em estações, as quais eles deveriam alternadamente visitar todas elas e cumprir o que propunha cada uma. A divisão das rotações ocorreu da seguinte maneira: Na primeira estação, os alunos receberam cartas com palavras e foram convidados a acentuar essas palavras conforme a norma padrão da língua portuguesa e justificar ao término da atividade a regra gramatical de acentuação que validava a escrita daquela palavra de forma coerente. Na segunda estação, os alunos receberam frases curtas impressas. Estas não

estavam pontuadas e os alunos deveriam fazer as intervenções necessárias para que a frase expressasse sentido. Já na terceira e última estação, os alunos selecionaram textos e puseram tanto os acentos que estavam faltando quanto às pontuações. Após a atividade houve uma discussão sobre a dinâmica de abordagem dos conteúdos e uma autoanálise dos próprios alunos enquanto fazíamos coletivamente uma correção no quadro.

#### 4. *Discussões e resultados*

Com base na atividade de rotação por estações, cuja finalidade era trabalhar acentuação e pontuação, e analisando as revisões e as discussões da correção coletiva, os próprios alunos fizeram a observação de que os conteúdos abordados nas atividades, por serem muito extensos, poderiam ter sido trabalhados numa extensão maior de aulas.

Os estudantes declararam ter compreendido a necessidade de acentuar as palavras, bem como pontuar os textos, mas relataram insegurança ao fazer isso, visto que ainda estão em fase de apropriação desta gramática normativa. Os discentes também consideraram as atividades bastante dinâmicas, o que os incentivou a participar. Segundo eles, teria sido muito enfadonho se todos os conceitos administrados naquela semana tivessem sido repassados de forma mecânica e estreitados ao mero uso do quadro e do caderno.

Durante a realização das atividades, foi possível perceber que os alunos, mesmo sem domínio por completo das normas, se sentiram motivados a participar e que no momento da interação, enquanto grupo, eles acabaram ensinando de forma colaborativa, uns aos outros, sobre como deveria ser feita a atividade. Em *feedback*, os estudantes disseram ainda que embora não tivessem memorizado todas as regras de acentuação, por exemplo, conseguiram perceber a relevância que há nos conceitos estudados e como o desconhecimento deles pode causar prejuízo à escrita.

#### 5. *Considerações finais*

Diante das atividades pude perceber grande interação dos alunos, bem como perceber suas fragilidades em relação aos conteúdos abordados. Em relação à acentuação, julgo que os alunos conseguiram compreender a dinâmica necessária para observar a separação silábica, perceber a tonicidade da palavra, e, por fim, avaliar suas terminações ou outras possibilidades plausíveis para justificativa do acento nas palavras, entretanto, a maior dificuldade aparente foi a própria separação silábica. Muitos alunos ficavam na dúvida de como se separaram as palavras propostas; então se perdiam nos conceitos

de tonicidade, palavras como céu – que é monossílabo – ou viúva – que tem sua acentuação justificada por ser hiato - foram as maiores dificuldades que eles apresentaram.

É válido ressaltar que separação silábica é um conteúdo estudado desde o fundamental I e que na maioria das vezes o próprio material didático, por entender que há uma sequência de conteúdos a ser explorado a cada série, acaba não retomando conceitos tão primários, mas tão relevantes ao longo da vida escolar do estudante. Sobre pontuação, acreditamos que eles têm alguns conceitos muito bem estabelecidos, como quando utilizar o ponto final e o ponto de interrogação, por exemplo. Já a vírgula, muitos alunos relataram não conseguir justificar o uso dela em muitas das partes dos textos. Eles sabiam que ela deveria estar ali, mas não conseguiam dizer o motivo exato conforme a norma.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. *Como desenvolver as competências em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2001.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 39. ed, rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R. et al. *Metodologia de pesquisa [recurso eletrônico]*. Trad. de Daisy Vaz de Moraes; revisão técnica de Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2013.

MARCUSCHI, Luis Antonio. *Produção Textual e análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*, 12. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

## APRENDENDO A “ESCUTAR OS MORTOS COM OS OLHOS”: EXPERIÊNCIAS DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM FILOLOGIA

*Manoela Nunes de Jesus (USP)*  
[manoelanunes@usp.br](mailto:manoelanunes@usp.br)

### RESUMO

Embora ausente nas grades curriculares de muitos cursos de Letras, a Filologia nunca deixou de ter um papel fundamental nas pesquisas desenvolvidas em território nacional, especialmente graças ao trabalho de pesquisadores que, individualmente e em grupo, se dedicaram ou dedicam a essa ciência. Por meio da edição e do estudo de textos históricos, literários, religiosos, científicos, entre outros, essas pesquisas têm dado acesso a vários documentos, objetos de investigação para diversos estudiosos, bem como garantido a sua preservação, considerando que essa documentação apresenta informações essenciais sobre a história e cultura brasileira. Objetiva-se discutir experiências vivenciadas na Iniciação Científica em Filologia durante a participação em diferentes projetos de pesquisa, que foram realizados no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, entre os anos de 2019 e 2023, com apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Quanto à abordagem teórico-metodológica, recorre-se ao relato de experiência para apresentar os desafios enfrentados e os aprendizados alcançados no decorrer das pesquisas, que vão desde a organização de acervos dramaturgicos até a edição de manuscritos coloniais. Verifica-se a importância da Iniciação Científica, especificamente na área dos Estudos Filológicos, para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes, contribuindo não só para a ampliação do conhecimento científico e inserção no meio universitário, mas também para o fortalecimento das relações interpessoais e sucesso nos desafios futuros.

### Palavras-chave:

Filologia. Pesquisa. Iniciação Científica.

### ABSTRACT

Although absent from the curricula of many Languages degrees, Philology has never ceased to play a fundamental role in research developed in Brazil, especially thanks to the work of researchers who, individually and in groups, have dedicated or dedicate themselves to this science. Through the editing and study of historical, literary, religious, scientific texts, among others, this research has provided access to several documents, objects of investigation for various scholars, as well as ensuring their preservation, considering that this documentation presents essential information about Brazilian history and culture. The objective is to discuss experiences lived in Undergraduate Research in Philology during the participation in different research projects, carried out at the Instituto de Letras of the Universidade Federal da Bahia, between 2019 and 2023, with support from the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Regarding the theoretical-methodological approach, we resort to the experience report in order to present the challenges faced and the lessons learned during the research, which range from the organization of dramaturgical collections to the editing of colonial manuscripts. The importance of Undergraduate Research, specifically in the area of Philological Studies, is evident for the academic and professional development of students, contributing not only to the expansion of scientific knowledge and insertion in

**the university environment, but also to the strengthening of interpersonal relationships and success in future challenges.**

**Keywords:**

**Philology. Research. Undergraduate Research.**

## ***1. Introdução***

Mesmo não estando presente nas grades curriculares de muitos cursos de Letras, a Filologia nunca deixou de exercer um papel importante nas pesquisas desenvolvidas no Brasil, inclusive quando perdeu espaço para a Linguística a partir da década de 60 (Cf. MEGALE; CAMBRAIA, 1999). A permanência do labor filológico se deve, sobretudo, ao trabalho de pesquisadores que individual e coletivamente se dedicaram ou se dedicam à edição e ao estudo de textos históricos, literários, religiosos, científicos, entre outros, impactando “toda atividade que se utiliza do texto escrito como fonte” (CAMBRAIA, 2005, p. 20). É esse trabalho que tem garantido, portanto, o acesso e a conservação de documentos que, enquanto produtos de uma sociedade que revela através da escrita suas questões sociais, políticas, econômicas, etc., são fundamentais para a nossa história.

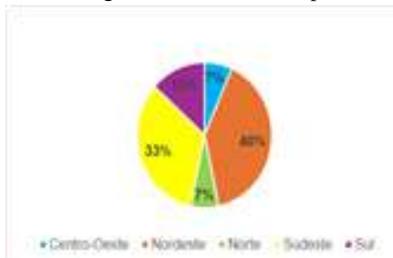
Objetiva-se discutir experiências da Iniciação Científica em Filologia durante a atuação em diferentes projetos de pesquisa, que foram desenvolvidos no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, entre os anos de 2019 e 2023, com suporte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Em relação ao aporte teórico-metodológico, utiliza-se o relato de experiência para explorar tanto os desafios quanto os aprendizados vivenciados ao longo dos cinco anos de pesquisa, que vão desde a organização de acervos de dramaturgos até a edição de manuscritos do período colonial. Constata-se a relevância da Iniciação Científica na área dos Estudos Filológicos para a vida pessoal e profissional dos estudantes, que têm a oportunidade de ampliar, além do seu conhecimento científico, a participação no espaço acadêmico e as relações interpessoais a partir dessa experiência.

Neste artigo, reflete-se, em primeiro lugar, sobre a situação do ensino, da pesquisa e da extensão em Filologia no Brasil, apresentando-se algumas contribuições para o desenvolvimento da atividade filológica em território nacional. Na sequência, discutem-se as experiências vivenciadas na Iniciação Científica em Filologia por meio de duas pesquisas realizadas por esta autora. A primeira adotou como objeto de estudo documentos manuscritos que tratam do enclausuramento de mulheres em conventos e recolhimentos na Bahia colonial. Já a segunda tomou como *corpus* textos teatrais que foram produzidos por dramaturgos baianos ou que viveram na Bahia durante a ditadura civil-militar.

## 2. *Ensino, pesquisa e extensão em Filologia no Brasil*

Em um levantamento acerca do ensino de Filologia em universidades públicas brasileiras<sup>1</sup>, verificou-se nas grades curriculares dos cursos de Letras uma ausência considerável de disciplinas Filológicas, apesar de vários componentes curriculares terem a palavra “Filologia” em seu nome. Tais componentes não estão centrados na edição e no estudo de textos, tendo em conta seus processos de produção, transmissão, circulação e recepção, mas na história das línguas, especificamente das língua românicas, explorando-se o seu surgimento a partir do latim e a sua situação nos dias de hoje<sup>2</sup>. Conforme demonstra o gráfico abaixo, as disciplinas voltadas para o que, de fato, se entende aqui como Filologia foram encontradas, principalmente, nas universidades do Nordeste (40%), seguidas das universidades do Sudeste (33%), do Sul (13%), do Centro-Oeste (7%) e do Norte (7%).

Gráfico 1: Ensino de Filologia em universidades públicas brasileiras por região.



Fonte: Elaboração da autora.

Na maioria dos casos, essas disciplinas são optativas, como acontece com os componentes DLA137 – Crítica Textual, da Universidade Estadual de Feira de Santana, CELA1257 – Filologia Portuguesa, da Universidade Federal do Acre, e LLV8057 – Filologia, da Universidade Federal de Santa Catarina. Exceções, isto é, obrigatórias são as disciplinas Crítica Textual e Edições, da Universidade do Estado da Bahia, GCL00090 – Crítica Textual/Ecdótica I, da Universidade Federal Fluminense, e FLC0284 – Filologia Portuguesa, da Universidade de São Paulo. No geral, a proposta desses componentes é apresentar aos graduandos, além de um breve histórico, os con-

<sup>1</sup> No levantamento, buscou-se por disciplinas de Filologia nas grades curriculares e, quando não encontradas, nos projetos pedagógicos disponibilizados nos portais de 93 universidades públicas brasileiras que possuem o curso de Letras, fosse ele em Língua Portuguesa e/ou alguma língua estrangeira (moderna ou clássica).

<sup>2</sup> Alguns exemplos são os componentes curriculares *LIP0050 – Filologia Românica 1* (UNB), *LPLS012 – Filologia Românica* (UFAL), *DLV00033 – Filologia e História da Língua Portuguesa* (UNIR), *ELIN – Filologia Românica* (UFSJ) e *06820 – Filologia Românica* (FURG).

ceitos, objetos, métodos e propósitos da Filologia/Crítica Textual, com ênfase na prática de edição de textos antigos e modernos, literários e não literários, considerando-os objetos sócio-históricos e testemunhos de um estado de língua.

A ausência de disciplinas de Filologia faz com que muitos estudantes da graduação em Letras não tenham contato e, por consequência, interesse pelo trabalho filológico, questão que vem sendo atenuada, entre outras ações, pelas iniciativas de diferentes grupos que empreendem atividades de pesquisa e extensão na área. Como exemplo, menciona-se, primeiramente, o grupo de pesquisa “Nova Studia Philologica”, da UFBA, que é liderado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Célia Telles e abarca outros grupos dedicados à Filologia e à Linguística Românica<sup>3</sup> (Cf. NOVA..., 2023). O grupo tem feito suas pesquisas em perspectivas diversas, editando desde fontes primárias sobre grupos subalternizados até textos teatrais censurados na ditadura, e realizado eventos como o Seminário de Estudos Filológicos (SEF), cujo tema de 2024 foi “Filologia e Ensino: perspectivas críticas e editoriais”.

Destaca-se, ainda, o grupo de pesquisa “Edição de Textos em Português” (ETeP), da USP, que é liderado pelo Prof. Dr. Sílvio Toledo Neto e propõe uma interface entre a Filologia e vários campos do saber para a preparação de edições conservadoras e o estudo de textos escritos (Cf. ETEP..., 2023). Além de estar construindo um banco de textos de períodos distintos da História do Português, o ETeP tem ofertado cursos e oficinas, a exemplo do curso de inverno *Paleografia instrumental: exercícios de leitura de manuscritos*, que ofereceu 80 vagas em 2024 para interessados em aprender técnicas paleográficas. O grupo é também responsável pela Semana de Filologia da USP, congresso que desde 2006 tem atraído, assim como o SEF, diversos pesquisadores para debater temas da Filologia, Linguística Histórica, Literatura, Tradução e Filosofia, dos tempos antigos aos atuais.

Muitos outros grupos de pesquisa e estudo poderiam ser citados, como “Filologia, línguas clássicas e línguas formadoras da cultura nacional” (FILIC), “Grupo de Estudos de Filologia e História” (FOLIUM), “Manuscritos e Impressos Luso Americanos” (MILA) e “Práticas de Edição de Textos do Estado do Ceará” (PRAETECE). Também têm colaborado para a divulgação de pesquisas filológicas o “Núcleo de Apoio à Pesquisa em Etimologia e História da Língua Portuguesa” (NEHiLP), pertencente à USP, e o “Laboratório Virtual de Humanidades Digitais” (LaViHD), vinculado à USP e à

---

<sup>3</sup> De início denominado *Filologia Românica*, o grupo passou a se chamar *Studia Philologica* em 2012 e *Nova Studia Philologica* em 2018, abrangendo os seguintes grupos: *Grupo de Edição e Estudo de Textos* (GEET), *Grupo de Estudos Filológicos e Lexicais* (GEFILL), *Grupo de Estudos Escrita e Práticas Culturais* (GEEPCult), *Filologia das Letras Negras* (FILEN) e *Núcleo de Estudos Paleográficos* (NEP) (Cf. NOVA..., 2023).

UESB. Faz parte do NEHiLP e do LaViHD o Projeto “Mulheres na América Portuguesa” (M.A.P.) que, coordenado pelas professoras Maria Clara Paixão de Sousa e Vanessa do Monte, se destaca por reunir virtualmente documentos escritos por mulheres de 1500 a 1822 na América Portuguesa (Cf. O PROJETO..., 2020).

### 3. *Experiências da Iniciação Científica em Filologia*

A minha experiência na Iniciação Científica em Filologia ocorreu ao mesmo tempo em que eu estava cursando a Licenciatura em Letras Vernáculas e Inglês na UFBA, entre 2019 e 2023, período em que participei de quatro projetos de pesquisa e desenvolvi cinco planos de trabalho. Nesses cinco anos, fui orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Norma Pereira, coordenadora do Grupo de Estudos Escrita e Práticas Culturais, vinculado ao grupo de pesquisa Nova Studia Philologica, e pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosa Borges, coordenadora do Grupo de Edição e Estudo de Textos, também vinculado ao Nova Studia Philologica. As pesquisas foram realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

No quadro a seguir, listam-se as participações na Iniciação Científica em Filologia:

Quadro 1: Participações na Iniciação Científica em Filologia.

PERÍODO	AGÊNCIA DE FOMENTO	ORIENTAÇÃO	PROJETO DE PESQUISA	PLANO DE TRABALHO
2019-2020	PIBIC/CNPq	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Norma Pereira	<i>Filologia Textual: estudo de práticas culturais na Capitania da Bahia</i>	<i>Transcrição de requerimentos e estudo das práticas culturais relativas a mulheres na Capitania da Bahia</i>
2020-2021	PIBIC/FAPESB	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Norma Pereira	<i>Filologia Textual: práticas de recolhimento feminino na Bahia colonial</i>	<i>Edição de manuscritos: estudo da prática do recolhimento feminino por punição na Bahia colonial</i>
2021-2022	PIBIC/FAPESB	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Rosa Borges	<i>Edição e estudo de textos teatrais censurados no período da ditadura na Bahia (parte V): por</i>	<i>Acervos no Arquivo Textos Teatrais Censurados: dossiê, edição e crítica filológica</i>

			<i>uma relação entre Filologia, Crítica Genética e Sociologia dos Textos</i>	
2022-2023	PIBIC/CNPq	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Rosa Borges	<i>Edição e estudo de textos teatrais censurados no período da ditadura na Bahia (parte V): por uma relação entre Filologia, Crítica Genética e Sociologia dos Textos</i>	<i>Produção dramática de mulheres: dossiê, edição e crítica filológica</i>
2023	PIBIC/FAPESB	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Norma Pereira	<i>A prática do recolhimento feminino na Bahia entre os séculos XVII e XX: aspectos dos perfis femininos e das práticas de escrita</i>	<i>Perfis femininos e práticas culturais em recolhimentos por punição ou suspeita de adultério na Bahia entre os séculos XVII e XX</i>

Fonte: Elaboração da autora.

A Iniciação Científica em Filologia promoveu o amadurecimento da minha criticidade, autonomia e responsabilidade, aspectos importantes tanto para a vida pessoal quanto profissional, colaborando para que eu ultrapassasse os limites da sala de aula para atuar de forma mais ativa dentro da universidade. A participação nas reuniões do grupo, a apresentação em eventos científicos, a leitura do referencial teórico e a produção de artigos também trouxeram boas contribuições, expandindo as minhas habilidades de pesquisa e meu conhecimento sobre os Estudos Filológicos. Ainda foi a Iniciação Científica que aperfeiçoou a minha capacidade de trabalho em grupo, indispensável quando se está relacionando constantemente com professores e colegas, e me deu as ferramentas necessárias para ser aprovada na seleção do curso de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa da USP.

Ainda que os benefícios da pesquisa na graduação sejam muitos, é preciso reconhecer que dificuldades também podem surgir durante essa experiência, como enfrentar inseguranças e decepções, seja com o próprio trabalho ou com o orientador e colegas de pesquisa, e fazer ciência no Brasil, país que pouco valoriza seus pesquisadores. Como defendem Fava-de-Moraes e Fava, aqueles que fazem Iniciação Científica “também precisam ser orientados sobre os deslizes que o sistema pode oferecer e, neste sentido, os autênticos cientistas não podem se omitir” (FAVA-DE-MORAES; FA-VA, 2000, p. 76). Assim sendo, passo a apresentar com mais detalhes as pesquisas desenvolvidas, primeiramente com os manuscritos coloniais e, em

seguida, com os textos teatrais censurados, trazendo exemplos para ilustrar os desafios e aprendizados desse processo.

### 3.1. *Manuscritos coloniais*

A pesquisa com a documentação que trata do recolhimento de mulheres em instituições religiosas na Capitania da Bahia foi realizada de 2019 a 2021 e em 2023, utilizando-se o Arquivo Histórico Ultramarino (AHU), que foi catalogado pelo Projeto Resgate Barão do Rio Branco e disponibilizado *on-line* pela Biblioteca Nacional. Fizeram-se a edição<sup>4</sup> e o estudo dos documentos selecionados (29, no total), analisando-se a prática do enclausuramento feminino, os perfis das mulheres enclausuradas e elementos intrínsecos e extrínsecos da documentação (materialidade, estrutura, escrita, conteúdo, contexto, etc.). Como referencial teórico-metodológico, nós recorremos à Filologia (Cf. CAMBRAIA, 2005) em diálogo com a Paleografia (Cf. PETRUCCI, 2003), Diplomática (Cf. BELLOTTO, 2002), Codicologia (Cf. DIAS, 2007), História das Mulheres (Cf. ALGRANTI, 1992), entre outras áreas.

Além de ser discutida em eventos acadêmico-científicos e artigos e capítulos de livro, essa pesquisa recebeu da UFBA o Prêmio Destaque da Iniciação Científica e Tecnológica 2020/2021 pelo plano de trabalho “Edição de manuscritos: estudo da prática do recolhimento feminino por punição na Bahia colonial”. Esse prêmio foi muito importante porque trouxe o reconhecimento de um trabalho que estava sendo desenvolvido no contexto da pandemia de Covid-19, um momento em que precisamos adaptar o que fazíamos presencialmente para o ambiente virtual, a exemplo do uso de acervos físicos. É necessário pontuar que a pesquisa com o enclausuramento feminino teve um papel central não só na minha trajetória acadêmica, sendo inclusive

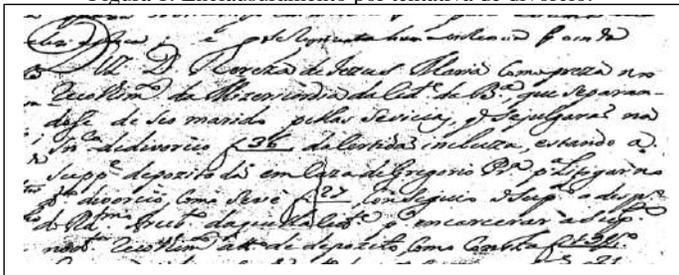
---

<sup>4</sup> Adotaram-se os seguintes critérios para edição semidiplomática dos documentos, adaptados das Normas para transcrição de documentos manuscritos para a História do Português do Brasil (Cf. CAMBRAIA *et al.*, 2001): 1. Quando houver mais de um fólio, a mudança de fólio será referenciada antes da transcrição e entre colchetes, com o respectivo número e indicação de frente (recto) ou verso: “[f.º 1r.]”, “[f.º 1v.]”, “[f.º 2r.]”, etc.; 2. As linhas serão numeradas de cinco em cinco, contadas a partir da primeira linha dos documentos e trazidas à margem esquerda; 3. A quebra de linha será sinalizada por uma barra vertical; 4. A grafia, a acentuação, a pontuação e a utilização de maiúsculas e minúsculas serão conservadas de acordo com os fac-símiles; 5. As abreviaturas serão desdobradas, acrescentando-se a parte desenvolvida com o recurso itálico; 6. A presença e a ausência de fronteira entre palavras serão preservadas conforme a documentação; 7. As letras e palavras conjecturadas serão inseridas entre colchetes; 8. As lacunas deixadas pelos escreventes serão assinaladas com a palavra “espaço” entre colchetes; 9. As leituras duvidosas serão informadas com uma interrogação entre colchetes: [?]; e 10. As palavras ilegíveis serão indicadas com o termo “ilegível” entre colchetes: [ilegível].

meu tema de pesquisa no Mestrado, mas também na pessoal, pois fez com que eu tivesse um novo olhar sobre mim enquanto mulher e sobre a situação do público feminino no Brasil.

Para exemplificar o trabalho feito, traz-se abaixo o trecho de um dos documentos editados, um requerimento escrito por Thereza de Jesus Maria para o rei D. José I em 1757, na Bahia, para relatar que foi encarcerada pelo marido, Francisco da Silva, no Recolhimento da Misericórdia por tentar se divorciar dele. Na época, a reclusão de mulheres em conventos e recolhimentos era usada pelos colonos por diferentes motivos, sobretudo para preservar a honra de jovens que deveriam ser educadas e encaminhadas para a vida religiosa ou matrimonial. Também eram enclausuradas para pagarem por seus “erros” e serem afastadas da sociedade as mulheres que transgrediam as normas do patriarcado e da Igreja católica para o público feminino, a exemplo daquelas que eram acusadas de um suposto adultério, um “mau” comportamento ou uma tentativa de divórcio, como no caso de Thereza:

Figura 1: Enclausuramento por tentativa de divórcio.



Fonte: AHU. Requerimento. Brasil-Baía. [1757]. Cx. 130. Doc. 10169. [f.º Ir.]. L. 2-9.

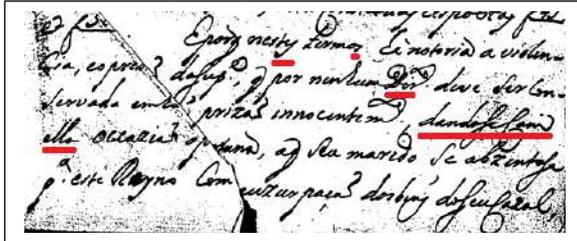
(Transcrição: Diz Dona Thereza de Jezus Maria comopreza no | recolhimento da Misericórdia da Bahia, que separan- | dose de seo marido pellas sevicias, que se- | julgaraõ na | sentença dedivorcio folio 36 dacertidaõ incluza, estando a | supplicante depositada emcazade Gregorio Pereira para Litigar no | dito divorcio, como seve folio 27, conseguiu osuplicado o despacho | do Reverendissimo Arcebispo daquellacidade para encarcerar asuplicante | no dito recolhimento aMando[?] de depozito, como constafolio 19 Verso.)

Além de analisar a prática do recolhimento de mulheres e refletir sobre seus reflexos atualmente, dado que o público feminino ainda enfrenta uma realidade desigual e violenta, outros aspectos foram desafiadores no processo de edição e estudo desses manuscritos, como aqueles de natureza paleográfica, diplomática e codicológica. Quanto aos elementos paleográficos, por exemplo, encontraram-se nas fontes abreviaturas, ligaduras, variação scriptográfica, entre outros elementos que dificultaram a leitura dos registros, como manchas, rasgos e dobraduras (Cf. Figura 2). Foi necessário conhecer, ainda, fórmulas que eram comuns às cartas e, especialmente, aos

requerimentos, como o fecho que inicia com a expressão “Pede a Vossa Alteza Real” e reforça o pedido feito ao longo do texto, e a abreviatura “E Receberá Mercê”, representada pela sigla “ERM” (Cf. Figura 3).

Na figura 2, destacam-se aspectos paleográficos (variação scriptográfica, abreviatura, ligadura e consoante dobrada) e codicológicos (dobradura e rasgo) do requerimento produzido por Thereza de Jesus Maria em 1757:

Figura 2: Aspectos paleográficos e codicológicos.

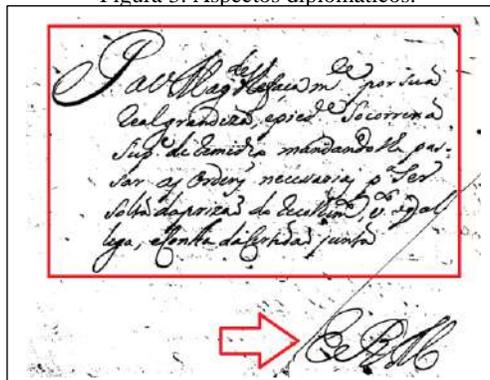


Fonte: AHU. Requerimento. Brasil-Baía. [1757]. Cx. 130. Doc. 10169. [2.º 1r.]. L. 18-22.

(Transcrição: e folio 5[ilegível] [espaço] Eporque nestes termos hé notoria a violen- | cia, eopress[ão][?] dasuplicante, que por nenhum**Direito** deve ser con- | servada emh[uã][?] prizaõ innocentemente, **dandosecom** | **ella** occazião op[or]tuna[?], aque seu marido se abzentose | para este R[e]yno com [ilegível]zuzurpação dos bẽns doseu- | cal.)

Na figura 3, apresentam-se aspectos diplomáticos (fecho e abreviatura “E Receberá Mercê”) presentes no mesmo requerimento:

Figura 3: Aspectos diplomáticos.



Fonte: AHU. Requerimento. Brasil-Baía. [1757]. Cx. 130. Doc. 10169. [f.º 2v.]. L. 9-15.

(Transcrição: Pede aVossaMagestadelhefaça merce por sua | realgrandeza, epiedade socorrer a | suplicante de remedio mandando lhe pas- | sar as Ordens necessarias para- | solta daprizaõ do recolhimento, visto oque al- | lega, econsta dacertidaõ junta | EReceberaMerce.)

### 3.2. *Textos teatrais censurados*

A pesquisa com as produções dramatúrgicas que foram censuradas durante a ditadura militar na Bahia foi desenvolvida entre 2021 e 2023, a partir do Arquivo Textos Teatrais Censurados (ATTC), que reúne em meio digital os acervos de mais de sessenta dramaturgos baianos ou que viveram na Bahia no regime ditatorial. Realizaram-se a organização de dez acervos dramatúrgicos e a edição<sup>5</sup> e crítica-filológica dos textos teatrais *Medo: três peças em um ato*, de Ildásio Tavares, e *Noivas*, de Cleise Mendes, examinando-se a produção, transmissão, circulação e recepção dessas duas peças. Partimos do lugar teórico-metodológico da Filologia (Cf. BORGES; SOUZA, 2012), Crítica Genética (Cf. GRESILLÓN, 2007 [1994]), Sociologia dos Textos (Cf. MCKENZIE, 2018), Arquivística (Cf. OLIVEIRA, 2007), História Cultural (Cf. CHARTIER, 2002), entre outros ramos de estudo.

Além de ter sido apresentada em eventos e publicações, essa pesquisa também foi premiada pela UFBA com o Prêmio PIBIC&T UFBA 2024, ganhando o primeiro lugar na área Linguística, Letras e Artes pelo plano de trabalho “Produção dramatúrgica de mulheres: dossiê, edição e crítica filológica”. Ao ter contato com um novo objeto de estudo e uma nova metodologia de trabalho, eu pude aprofundar o meu conhecimento sobre a Filologia, não mais empregada para estudar documentos manuscritos, mas textos teatrais, e sobre outro período da nossa história, igualmente obscuro e violento, a ditadura militar. Essa pesquisa também me deu a oportunidade de continuar a trabalhar a partir da perspectiva feminista, com os acervos de dramaturgas baianas, e desenvolver uma interface entre a Filologia e a Tradução, algo que eu desajava fazer por já pesquisar no campo da Tradução Audiovisual<sup>6</sup>.

Um dos maiores desafios dessa experiência foi aprender a metodologia do Grupo de Edição e Estudo de Textos, especificamente da Equipe Textos Teatrais Censurados (ETTC), para organização dos acervos dramatúrgicos (Cf. BORGES *et al.*, 2021), trabalho que eu nunca tinha feito anteriormente. A organização consistia em indexar, catalogar e inventariar os docu-

---

<sup>5</sup> Adotaram-se os seguintes critérios para edição sinóptica dos textos teatrais, com base em Souza e Prudente (2021): 1. Conservar a ortografia, acentuação e pontuação dos testemunhos, corrigindo-se a ausência e o excesso de espaçamento; 2. Registrar as intervenções manuscritas e datiloscritas presentes nos testemunhos, por meio de operadores: [abc] para acréscimo; <a> /b/ para substituição por sobreposição, na relação <substituído> /substituto); e ~~abc~~ para supressão; e 3. No confronto sinóptico, destacar em amarelo as mudanças formais, relativas à escrita, e em vermelho as mudanças substanciais, relativas ao conteúdo, feitas nos testemunhos.

<sup>6</sup> Eu também comecei a pesquisa em Tradução Audiovisual na Iniciação Científica em 2019, participando do grupo de pesquisa Tradução e Acessibilidade (TrAce), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Manoela Cristina da Silva na UFBA.

mentos de cada acervo (textos teatrais, documentação censória, matérias de jornal, livros, entrevistas, etc.), que eram classificados em séries e subséries<sup>7</sup>, e recebiam um código<sup>8</sup> para sua identificação. Na época, organizou-se os acervos de Aninha Franco (AAF), Cilene Guedes Martins (ACGM), Cleise Mendes (ACM), Emília Biancardi (AEB), Haydil Linhares (AHL), Ildásio Tavares (AIT), Judith Grossmann (AJG), Lia Robatto (ALR), Maria da Conceição Paranhos (AMCP) e Nilda Spencer (ANS).

No quadro seguinte, traz-se a quantidade de documentos por acervo organizado.

Quadro 2: Quantidade de documentos por acervo organizado.

ACERVO	Nº DE DOCUMENTOS
AAF	22
ACGM	02
ACM	144
AEB	08
ACM	144
AEB	08
AHL	16
AIT	119
AJG	02
ALR	15
AMCP	36
ANS	62

Fonte: Elaborado pela autora.

Outro grande desafio foi a edição de *Medo: três peças em um ato*, texto teatral formado por três peças, *Funeral Doméstico*, *Medo* e *A Morte do Agregado*, e escrito pelo dramaturgo baiano Ildásio Tavares a partir da tradução de três poemas do escritor norte-americano Robert Frost, *Home Burial*, *The Fear* e *The Death of the Hired Man*. Por ser fruto de uma tradução, essa produção teatral foi escrita de ma-

<sup>7</sup> As séries são indicadas por números: **01 Produção Intelectual; 02 Publicações na Imprensa e em Diversas Mídias; 03 Documentação Censória; 04 Esboços, Notas e Rascunhos; 05 Documentos Audiovisuais e Digitais; 06 Correspondência; 07 Memorabilia; 08 Adaptações e Traduções; 09 Estudos; e 10 Varia**. Em cada série, destacam-se as subséries, que são identificadas por letras do alfabeto, como ocorre, por exemplo, com a série 05 Documentos Audiovisuais e Digitais, subdividida nas subséries 05a Fotografias, 05b Programa do Espetáculo, 05c Panfletos, 05d Cartazes, 05e Gravações e 05f Disco (Cf. BORGES *et al.*, 2021).

<sup>8</sup> O código é formado pelo **NOME DA DRAMATURGA** e **TÍTULO** do texto abreviados; **SÉRIE**, em algarismos arábicos, com dois dígitos; **SUBSÉRIE** referenciada por letras do alfabeto; **NÚMERO DO ITEM**, também em algarismos arábicos, com quatro dígitos; e **ANO**, abreviado nos dois últimos dígitos. Para cada texto teatral, relacionaram-se seus testemunhos, identificados por “T” e numerados em sequência (Cf. BORGES *et al.*, 2021), o que ajudou a completar o código, que ficou assim: CMN01a0001-80T1 (CM = Cleise Mendes; N = *Noivas*; 01 = série Produção Intelectual; a = subsérie Texto Teatral; 0001 = número do item no acervo; 80 = 1980; e T1 = Testemunho 1).

neira diferenciada, o que pode ser notado através das diferentes versões de cada peça, que possuem rasuras de acréscimo, substituição e supressão (Cf. Quadro 3) que as aproximam e afastam dos poemas de Frost. Ildásio também recorreu a determinadas estratégias tradutórias para elaboração desse texto, como omitir as descrições dos poemas e adaptar os seus diálogos para os palcos, usando expressões mais características da oralidade, conforme mostra o quadro 4.

No quadro 3, exemplos de rasuras de acréscimo, substituição e supressão encontrados em *Funeral Doméstico*, uma das peças que integra o texto teatral *Medo: três peças em um ato*.

Quadro 3: Rasuras nos testemunhos/versões de *Funeral Doméstico*.

FD67T1/FD67T2 VERSÃO 1	FD[1967/1976]T3 VERSÃO 2	FD[1967?]T4 VERSÃO 3	FD04T5 VERSÃO 4
<b>ACRÉSCIMO</b>			
Ele – Só rindo Meu Deus. Eu vou rir. Vou dar a pior risada que já dei na minha vida (f. 7).	Êle – [↑ rindo mesmo] Só rindo, Meu Deus. Eu vou rir. Vou dar a pior ris[↑ a]da que já dei na minha vida (f. 2).	Ele – (rindo) Só rindo, Meu Deus. Eu vou rir. Vou dar a pior risada que já dei na minha vida (f. 3).	ELE – (rindo) Só rindo, Meu Deus. Eu vou rir. Vou dar a pior risada que já dei na minha vida (p. 29).
<b>SUBSTITUIÇÃO POR RISCADO</b>			
Ele – O que é que você está ven- do?... Quero saber... Diga, o que é que você está vendo? (f. 6).	Êle – O que é que você está <del>vendo</del> [↑ olhando]?... Quero saber... Diga, o que é que você está <del>vendo</del> [↑ olhando]? (f. 1).	Ele – Amy. (Ela não responde, continua olhando) Amy, eu cheguei, não está vendo? (pausa) Amy, meu bem, o que é que você está olhan- do... Vamos, diga. (pausa) Diga o que é que você está olhando (f. 1).	ELE – Amy. (Ela não responde, con- tinua olhando) Amy, eu cheguei, não está vendo? (pausa) Amy, meu bem, o que é que você está olhando... Vamos, diga? (pau- sa). Diga o que é que você está olhando (p. 27).
<b>SUPRESSÃO</b>			
Ele – Amy! Não vá pra casa dos outros desta vez. Ouça! <del>Eu não vou descer</del> (f. 6).	Êle – Amy! Não vá pra casa dos outros desta vez. Ouça! <del>Eu não vou descer</del> (f. 1).	Ele – Amy! Por favor! Não vá pra casa dos outros desta vez. Ouça! <del>Eu não vou atrás de você</del> (f. 2).	ELE – Amy! por favor: Não vá pra casa dos outros desta vez. Ouça! Eu não vou atrás de você (p. 28).

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro 4, um fragmento de *Funeral Doméstico* em que Ildásio Tavares, mesmo usando expressões típicas da oralidade, como “pronto” e “vamos”, ainda se mantém “fiel” ao poema *Home Burial* de Robert Frost.

Quadro 4: “Fidelidade” ao diálogo em *Funeral Doméstico*.

<b>HOME BURIAL</b>
“There, you have said it all and you feel better. You won’t go now. You’re crying. Close the door. The heart’s gone out of it: why keep it up. Amy! There’s someone coming down the road!” (FROST, 1915, p. 49).
<b>TRADUÇÃO</b>
“Aí, você disse tudo e se sente melhor. Você não vai agora. Você está chorando. Feche a porta. O coração já colocou para fora: porquê guardar isso. Amy! Há alguém vindo pela estrada!” (FROST, 1915, p. 49, tradução nossa).
<b>FUNERAL DOMÉSTICO</b>
ELE – Está aí, pronto, você disse tudo o que queria dizer. Desabafou e agora vai-se sentir melhor. Não precisa mais sair. Você não vai sair agora. Você está chorando, Amy. Feche a porta, vamos. Seu coração já se livrou de tudo. Por que guardar mais nada? Vamos, Amy, tem gente vindo pela estrada. (TAVARES, 2004, p. 30).

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4. Considerações finais

Além de explorar as contribuições de diferentes pesquisadores para a permanência da atividade filológica no Brasil, considerando sua ainda tímida presença nos cursos de Letras, buscou-se demonstrar a partir das experiências vividas na Iniciação Científica em Filologia a relevância dessa área para os estudantes que, já na graduação, dão o primeiro passo para falar e, principalmente, *escutar* as fontes históricas, o grande desafio, mas também o maior aprendizado daqueles que se dedicam ao estudo de textos do passado, como disse o historiador Roger Chartier na lição inaugural *Escutar os mortos com os olhos*, proferida em 2007 no Collège de France.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e Devotas: Mulheres da Colônia* (Estudo sobre a condição feminina através dos conventos e recolhimentos do sudeste – 1750-1822). Tese (Doutoramento em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 1992. 394p.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo*. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial, 2002.

BORGES, Rosa *et al.* (Org.). *Edição do texto teatral na contemporaneidade: metodologias e críticas*. Salvador: Memória & Arte, 2021.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Arivaldo Sacramento de. Filologia e edição de texto. In: BORGES, R. *et al.* (Org.). *Edição de texto e crítica filológica*. Salvador: Quarteto, 2012. p. 15-59

CAMBRAIA, César Nardelli *et al.* Normas para transcrição de documentos manuscritos para a História do Português do Brasil. In: MATTOS E SILVA, R. V. (Org.). *Para a História do Português Brasileiro*. Vol. II. Tomo II. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 553-5

\_\_\_\_\_. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

DIAS, Elizangela Nivardo. A interessante estrutura e organização dos livros manuscritos. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, v. 10-11, n. 1, p. 1-26. Catalão: UFCAT, 2007.

FAVA-DE-MORAES, Flavio; FAVA, Marcelo. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, p. 73-7. São Paulo: Fundação Seade, 2000.

FROST, Robert. Home Burial. In: FROST, R. *North of Boston*. Nova York: Henry Holt and Company, 1915. p. 43-9

GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos*. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck *et al.* Porto Alegre: UFRGS, 2007 [1994].

MCKENZIE, Donald Francis. *Bibliografia e a Sociologia dos Textos*. Tradução de Fernanda Veríssimo. São Paulo: Edusp, 2018.

MEGALE, Heitor; CAMBRAIA, César Nardelli. Filologia Portuguesa no Brasil. *DELTA*, v. 15, n. 3, p. 1-22. São Paulo: PUC, 1999.

OLIVEIRA, Antônio Braz de. Arquivística literária: notas de memória e perspectiva. *Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, v. 8, p. 373-382. Porto Alegre: Associação Internacional de Lusitanistas, 2007.

PETRUCCI, Armando. *La ciencia de la escritura: primera lección de Paleografía*. Traducción de Luciano Padilla López. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

SOUZA, Arivaldo Sacramento de; PRUDENTE, Fabiana. O texto e a edição sinóptica: considerações para uma abordagem social da edição. In: BOR-

GES, R. *et al.* (Orgs). *Edição do texto teatral na contemporaneidade: metodologias e críticas*. Salvador: Memória & Arte, 2021. p. 85-108

TAVARES, Ildásio. Homem e mulher. In: \_\_\_\_\_. *Lídia de Oxum; Homem e mulher; Mulher de roxo; Caramuru; O vendedor de joias*. Salvador: SCT, 2004. p. 13-39

Outras fontes:

ETEP – EDIÇÃO DE TEXTOS EM PORTUGUÊS. *Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil*, 2023. Disponível em: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2228899730150806](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2228899730150806). Acesso em: 24 nov. 2024.

NOVA STUDIA PHILOLOGICA. *Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil*, 2023. Disponível em: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4322185706154435](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4322185706154435). Acesso em: 24 nov. 2024.

O PROJETO M.A.P. *M.A.P.: Mulheres na América Portuguesa*, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://map.prp.usp.br/MAPSobre.html>. Acesso em: 24 nov. 2024.

REQUERIMENTO de Teresa Jesus Maria ao rei [D. José] solicitando provisão para poder sair do recolhimento da Casa da Misericórdia da cidade de Bahia. Bahia, [ant. 1 abr. 1757]. Cx. 130. Doc. 10169. Disponível em: [http://resgate.bn.br/docreader/005\\_BA\\_AV/81018](http://resgate.bn.br/docreader/005_BA_AV/81018). Acesso em: 24 nov. 2024.

**APRENDER FONOLOGIA É DIFÍCIL? NOVAS  
ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO–APRENDIZAGEM  
DOS ASPECTOS FONO-ORTOGRÁFICOS DOS ANOS FINAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Nathália Moreira Peixoto* (UERN)

[nathalia20241003018@alu.uern.br](mailto:nathalia20241003018@alu.uern.br)

*Maria Isabel da Silva Santos* (UERN)

[maria20241003009@alu.uern.br](mailto:maria20241003009@alu.uern.br)

*Rafaela Ferreira Barbosa Silva* (UERN)

[rafaela20241003045@alu.uern.br](mailto:rafaela20241003045@alu.uern.br)

**RESUMO**

A fonologia em linhas gerais é vista como a área da linguística que tem como objeto de estudo a sistematização dos sons da língua. Neste sentido, esse aspecto da análise linguística é abordado nas aulas de língua portuguesa com o intuito de levar o conhecimento de regras fono-ortográficas com vistas ao aprimoramento da prática da escrita, o que muitas vezes é visto pelos alunos como um conteúdo difícil e chato em razão do uso de regras. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é averiguar, a partir de um projeto da disciplina Fonologia, Variação e Ensino do Profletras, o uso de estratégias de caráter lúdico nas aulas de língua portuguesa acerca da fonologia. Como aporte teórico nos valeremos das contribuições de Morais (2010), Antunes (200) e Silva (2011) dentre outros autores. Para a constituição do *corpus* desta pesquisa partiremos de atividades dinâmicas e lúdicas através da aplicação de sequências didáticas que culminarão com uma gincana abordando os três aspectos da fonologia: ortografia, acentuação gráfica e pontuação, com vistas a promover uma aula atrativa, lúdica e que contribua com a aprendizagem dos aspectos fonológicos.

**Palavras-chave:**

**Fonologia. Ludicidade. ProfLetras.**

**RESUMEN**

La fonología en general es vista como el área de la lingüística cuyo objeto de estudio es la sistematización de los sonidos de la lengua. En este sentido, este aspecto del análisis lingüístico se aborda en las clases de lengua portuguesa con el objetivo de proporcionar conocimientos sobre las reglas fono ortográficas con vistas a mejorar la práctica de la escritura, que muchas veces es vista por los estudiantes como un contenido difícil y aburrido debido a su uso de reglas. En este contexto, el objetivo de este trabajo es investigar, a partir de un proyecto de la disciplina Fonología, Variación y Enseñanza de Profletras, el uso de estrategias lúdicas en las clases de lengua portuguesa en relación con la fonología. Como aporte teórico utilizaremos los aportes de Morais (2010), Antunes (200) y Silva (2011) entre otros autores. Para crear el *corpus* de esta investigación, partiremos de actividades dinámicas y lúdicas mediante la aplicación de secuencias didáticas que culminarán con una yincana abordando los tres aspectos de la fonología: ortografía, acentuación gráfica y puntuación, con el fin de promover una visión atractiva. Clase lúdica que contribuye con el aprendizaje de aspectos fonológicos.

**Palabras clave:**  
**Fonología. Lúdica. ProfLetras.**

## **1. Introdução**

O ensino de fonologia implica a sistematização de regras que estruturam a relação sonora e grafêmica da língua. Dessa forma, aprender fonologia é se apropriar de determinadas regras que regem a escrita e a pronúncia dos vocábulos da língua materna. No entanto, é possível observar com relação ao ensino deste conteúdo, duas situações: por um lado, certa rejeição por parte dos discentes ao estudo da gramática, incluindo a fonologia; por outro lado, aulas de língua portuguesa mecanicistas e pouco atrativas para abordar conteúdos gramaticais um tanto complexos. Nesse contexto surgiu o objeto de estudo deste trabalho, uma vez que no bojo das discussões na disciplina Fonologia, Variação e Ensino, no curso do Mestrado Profissional de Letras, da UERN, *Campus Assu*, travamos um debate acerca de como tornar as aulas de fonologia mais interessantes e como consequência melhorar o processo de aprendizagem dos nossos discentes com relação aos aspectos fonológicos.

Partindo dessa premissa, este trabalho tem como objetivo mostrar resultados da aplicabilidade de novas estratégias para o ensino de fonologia em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental 2, a partir da aplicação de atividades lúdicas, pois em uma sociedade imersa a tecnologias e muitos atrativos com dinamicidade se faz necessário que o docente introduza práticas pedagógicas mais dinâmicas e estimulantes em suas aulas, que vão desde uma atividade lúdica sem recursos tecnológicos a atividades que façam uso das tecnologias.

Como aporte teórico para o desenvolvimento deste trabalho recorreremos às contribuições teóricas de Antunes (2003), Silva (2009) e Morais (2003). No que diz respeito aos aspectos metodológicos, é possível dizer que esta pesquisa é de base qualitativa e interpretativa, cujo *corpus* é constituído por duas oficinas, sendo uma delas constituída de uma aplicação de sequência didática com abordagem de conteúdos fono-ortográficos em uma perspectiva lúdica. Neste sentido, a pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação uma vez que se trata de um método que incide sobre a própria prática da pesquisadora e traz como resultados preliminares um diagnóstico das dificuldades fonológicas dos alunos e a observância de uma maior interação entre aluno/aluno e aluno/professor além da observação de uma maior motivação e gosto pelo ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

## 2. *As dificuldades fonó-ortográficas dos alunos dos anos finais e a atuação docente do professor de Língua Portuguesa*

É bastante comum encontrarmos professores de língua portuguesa tendo comentários acerca dos desvios ortográficos dos alunos nas produções textuais ou mesmo manifestando preocupação com o falar dos discentes que se desvia da norma padrão da língua. Partindo desse pressuposto, surgem alguns questionamentos, como: “Por que esses alunos não aprendem a escrever as palavras corretamente?”; “O que fazemos para esses alunos aprenderem a escrever sem cometer desvios na norma culta?”. De acordo com Morais (2010) os equívocos de escrita têm causas distintas e que o professor precisa, então, trabalhar considerando-os de forma também distinta.

Muitas podem ser as razões que levam os alunos a chegarem nos anos finais do Ensino Fundamental 2 cometendo desvios fonó-ortográficos no uso da escrita da língua materna. Não citaremos aqui tais razões por não ser esse o foco da presente pesquisa, mas a busca de identificar quais são as dificuldades e a proposição de novas estratégias para saná-las no contexto da aula de língua portuguesa. Nas palavras de Silva (2011), para que o ensino seja significativo é preciso que o professor faça um levantamento, nesse caso considerado como diagnóstico ortográfico, das dificuldades ortográficas de seus alunos para que então o professor organize seu ensino de forma que venha a superar essas dificuldades. No que concerne à aprendizagem da ortografia, Morais (2010) aponta:

Aprender ortografia não é um processo passivo, não é um simples “armazenamento” de formas corretas na memória. Ainda que a norma ortográfica seja uma convenção social, sujeito que aprende a processa ativamente. (MORAIS, 2010, p. 45)

Sabemos que há uma tendência natural do aluno relacionar a escrita de um vocábulo de acordo com a sonoridade, o que o leva muitas vezes ao equívoco do ponto de vista fonó-ortográfico. Por essa razão, cabe ao professor a realização de um trabalho com a fonologia, mostrando aos alunos as regularidades que podem ser compreendidas por princípios gerativos e irregularidades as quais não tem nenhuma regra que justifique seu uso e cujo aprendizado depende da memorização (Cf. MORAIS, 2010). Porém independente se há regras ou não para a escrita correta de uma palavra, é necessário repensar na metodologia desse ensino, uma vez que o aluno associa o ensino de gramática a regras as quais ele terá que decorar, o que implica em um ciclo negativo de rejeição por parte dos alunos que converge para a não aprendizagem no ensino da língua materna. Com relação ao ensino de gramática, Antunes (2003) afirma que ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as mais recentes concepções de língua e com os objetivos mais amplos.

Nesse sentido, embora que a abordagem da aula seja algum aspecto gramatical o aluno deve participar dessas aulas como protagonista, agindo sobre o objeto de estudo e o professor, por sua vez, levando seu alunado a refletir sobre os aspectos gramaticais de forma interacional e significativa para os discentes. Vasconcelos (2000) diz que se os alunos interagem com o conteúdo, aumenta as chances da aprendizagem se tornar significativa. Não cabe mais nos dias atuais o professor superlotar o quadro branco com regras gramaticais e explicar para o aluno como se fosse um manual de instruções.

Morais (2010) aponta que o trabalho com bons textos, questionamentos, o despertar de dúvidas nos alunos são algumas alternativas para que o aprendizado do aluno aconteça de forma significativa. Porém outras estratégias podem ser integradas a essas citadas pelo autor como dinâmicas de grupo, jogos, ditados interativos dentre outros métodos que podem ser usados nas aulas de análise linguística, bem como sobre fonologia-ortografia.

### ***3. Atividades lúdicas como estratégias de ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa***

As discussões quanto ao uso da ludicidade no processo ensino aprendizagem não são uma novidade entre os educadores. Pois já se tem um conceito formado de que a aplicação de atividades lúdicas, na forma de jogos, são metodologias ativas eficazes para auxiliar na aprendizagem dos alunos.

A palavra “lúdico”, etimologicamente falando, significa “jogo”. Estudiosos construtivistas tratam a ludicidade como um instrumento facilitador de aprendizagem durante os processos de ensino. Sendo assim, esta prática na educação é concebida como uma causa pertinente para o exercício da mente, construção de inteligências, apreensão de regras de responsabilidade, criação de caráter cooperativo e condição fundamental para que o aluno promova o seu autoconhecimento (Cf. LOPES, 2010).

No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa nos anos finais, os jogos lúdicos são úteis para ensinar e também aprofundar conhecimentos sobre determinados conteúdos, pois facilitam processos de socialização, comunicação, expressão, criatividade e concentração, além de favorecer a depender do tipo de jogo a participação social do aluno nos quatro eixos de linguagem: leitura, produção de texto, análise linguística e oralidade (Cf. ANTUNES, 2003). Ao abordar conteúdos gramaticais a partir da aplicação de atividades lúdicas é possível observar um maior envolvimento da turma, o que será verificado nesta pesquisa além de um maior interesse na assimilação de conteúdos que envolvem regras em função do caráter competitivo

que alguns jogos empreendem que é o caso da gincana, o jogo escolhido para a constituição da intervenção didática desta pesquisa.

O fato é que o professor pode usar e abusar da criatividade dentro e fora da sala de aula com brincadeiras, jogos, gincanas, campeonatos, músicas, teatros, entre outros. O ensino lúdico não se resume a brincadeiras, mas sim no uso de metodologias diversas que estimulem a criatividade, o pensamento crítico e a imaginação dos alunos de uma forma bem natural, os professores têm que transformar o conteúdo em algo divertido, deixar as aulas interessantes e inovadoras. De acordo com Santos (1997):

[...] a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS, 1997, p. 12)

O jogo já é uma metodologia ativa em muitas práticas, pois oferece uma proposta diferencial, despertando o interesse do aluno quanto à aprendizagem. Conforme Antunes (2000), a inserção dos jogos dará à aula um caráter interativo, onde haverá a interação entre os alunos e o conteúdo trabalhado, mediado pelo professor. Além disso, haverá o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, desvinculando-se de práticas de ensino tradicionais, as quais, muitas vezes, não promovem o crescimento do educando.

#### 4. Aspectos metodológicos

O material que constitui o *corpus* desta pesquisa é constituído pela pesquisa qualitativa, participativa, com interpretação de dados. São participantes o total de 33 alunos que pertencem a turma 8º A, de uma escola da rede municipal de Maracanaú-Ceará.

O tema deste trabalho como já foi citado anteriormente é oriundo das discussões no escopo da disciplina Fonologia, Variação e Ensino, do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Campus Assú. No contexto dessas discussões tratamos de como o ensino de fonologia ainda é abordado de forma muito tradicionalista e mecanicista na sala de aula e mediante a isso, recebemos a proposição da professora que ministra a disciplina acima citada a abordar a fonologia a partir de uma proposta didática lúdica a qual julgássemos que melhor se aplicaria a nossa turma e que pudesse contemplar os seguintes aspectos: ortografia, acentuação gráfica e pontuação.

Para isso poderíamos optar pela abordagem de um desses aspectos ou todos. Embora seja desafiante contemplar os três conteúdos fonológicos, optei por realizar a intervenção de forma a abarcar os três aspectos fono-

ortográficos propostos em uma turma de oitavo ano, que é a turma a qual eu ministro aula de língua portuguesa.

A estratégia escolhida para essa intervenção foi uma sequência didática de duas aulas, incluindo uma aula teórica e as atividades práticas de caráter lúdico. Porém vale ressaltar que o enfoque maior nessa sequência didática foi a gincana fono-ortográfica, pois para a realização dessa atividade na segunda aula, houve uma preparação do ponto de vista teórico com a entrega de material impresso contemplando conceitos pertinentes à Fonologia, que por sua vez foram extraídos de gramáticas de autores como Bechara (1997) e Cegalla (2020). E para efetivar esse estudo realizamos uma roda de conversa a partir dos conceitos e exemplos contidos no material e os alunos puderam externar suas dificuldades a respeito dos conteúdos fonológicos abordados, além de realizar uma atividade em grupo já contando como treinamento para a gincana.

#### ***4.1. Aplicabilidade da sequência didática***

A primeira aula contou como um “aquecimento” para a gincana fono-ortográfica e neste momento abordamos a teoria de uso do “s/z, x, ch, g e j”, as regras de acentuação gráfica como monossílabos tônicos, palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas e o uso dos sinais de pontuação. Na segunda aula ocorreu a gincana com jogos envolvendo todos os conteúdos mencionados.

Quadro 1: Passo a passo da primeira aula.

<p><b>Primeiro dia da sequência didática contando como “aquecimento” para a gincana fono-ortográfica</b></p> <p>a) Entrega de material impresso contendo as regras de ortografia, acentuação e pontuação.</p> <p>b) Revisão dos conteúdos em forma de roda de conversa. Nesse momento os alunos puderam manifestar suas dúvidas e dificuldades com relação às regras fono-ortográficas.</p> <p>c) Formação de grupos para um ditado colaborativo.</p> <p>d) Aplicação do ditado colaborativo em uma folha grande com sete palavras e três frases empregando as regras revisadas.</p> <p>e) Apresentação dos cartazes contendo as palavras e frases do ditado.</p>
---

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nesta primeira aula, o enfoque maior recaiu sobre a revisão das convenções fono-ortográficas com o intuito de levar os alunos a ter um novo contato com essas regras; de acordo com Morais (2003), palavras que apresentam regularidades ortográficas acabam se tornando mais fácil de escrevê-las sem desvios ortográficos, uma vez que é possível seguir uma regra de uso

de uma letra ao invés de outra, mesmo quando há uma competição fonêmica”. Neste sentido fez-se importante abordar algumas regras de uso da relação fonema-letra bem como as regras de acentuação gráfica.

Quadro 2: Passo a passo da segunda aula.

<b>2º dia da sequência didática: Aplicação da gincana fono-ortográfica</b>
Divisão da turma em dois grupos grandes, uma equipe foi intitulada de equipe verde e a outra equipe de lilás identificada por bolas de encher com as respectivas cores.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora informou as regras gerais do jogo e as especificações de cada tarefa.</li> <li>• A primeira tarefa da gincana foi a Que letra falta? Com seis rodadas em que um aluno de cada equipe teria que acertar a letra que faltava na palavra. Ao todo 12 alunos participaram dessa atividade.</li> <li>• O segundo jogo foi o verdadeiro ou falso com afirmações acerca das regras de acentuação gráfica. Também com 6 rodadas e participaram ao todo 12 alunos.</li> <li>• O terceiro jogo foi o Soletrando que contemplou dois assuntos: ortografia e acentuação gráfica. Foram seis rodadas e também participaram 12 alunos.</li> <li>• O último jogo foi o Vamos pontuar, em que cada aluno representando uma equipe recebia um texto com sinais de pontuação retirados para que eles pudessem pontuar.</li> <li>• Para finalizar a aula, a professora teceu comentários acerca da gincana e solicitou que os alunos escrevessem os pontos positivos e negativos daquela atividade.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nesta segunda aula da sequência didática pode-se dizer que foi o momento de consolidar os conhecimentos teóricos da primeira aula de uma forma lúdica e competitiva que permeia em uma atividade em forma de gincana. De acordo com Barbi *et al.* (2015) e Melo *et al.* (2016), jogos que despertam interesse e envolvem progressos significativos na atuação dos participantes são importantes. Assim, a gincana é valiosa, pois conta com atividades que buscam criar condições de socialização e desenvolvimento usando os vários espaços dispostos na escola, podendo gerar resultados expressivos aos alunos, à comunidade escolar e à sociedade em geral (Cf. BEZERRA; AFONSO, 2021).

A gincana é um tipo de jogo que pode ocorrer em qualquer espaço da escola, inclusive dentro da própria sala de aula, dependendo do número de participantes. Para a execução deste trabalho a gincana ocorreu na sala de aula, porém fez uso de alguns equipamentos como: projetor, caixa de som e microfone para auxiliar no desenvolvimento das atividades.

## **5. Resultados e análises da intervenção**

Usar estratégias lúdicas para o ensino de fonologia evidenciou que não precisamos abandonar o uso sistemático de conteúdos da gramática com receio de que estamos sendo tradicionalistas, pois o estudo da análise lin-

guística também é parte integrante das práticas de linguagem conforme está descrito na BNCC (2018).

A língua é constituída por regras e estas têm de ser aprendidas pelos seus falantes. O que precisamos de fato é abandonar a ideia do ensino tradicional, mecânico e sem atrativos para nossos alunos. Ao abordar a fonologia em forma de gincana foi possível verificar onde se concentram as maiores dificuldades fonológicas dos alunos participantes dessa intervenção, além de perceber o interesse deles no desenvolvimento da atividade. Participaram da gincana fono-ortográfica os 28 alunos presente na sala de aula, mas a turma é composta por 33 alunos no total.

Quadro resumo 3.

Jogo 1	Conteúdos	Palavras usadas	Houve acertos	Houve erros
Que letra falta?	Uso do “s/z, x/ch e g/j”	japonesa análise poetisa gentileza pichação garagem mochila riqueza	japonesa poetisa gentileza análise riqueza	pichação garagem mochila

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No jogo acima foi possível perceber um maior número de acertos nos vocábulos grafados com “s” e “z”, o que leva a constatar que os alunos participantes já possuem menos dificuldades com as regularidades/fonológicas da relação “s/z” em detrimento da relação “x/ch” e “g/j”.

Tais dificuldades podem também estarem relacionadas às irregularidades, que essas letras apresentam; principalmente, na relação letra/fonema do “x/ch”, já que não existe regularidade para os vocábulos grafados com “ch”, pois muitas palavras escritas com “ch” /ʃ/, devem-se a razões etimológicas.

Quadro resumo 4.

Verdadeiro ou falso? Acentuação gráfica	Conteúdo	Respostas dos alunos
As palavras “matemática”, “estômago” e “simpático” são proparoxítonas.	Palavras proparoxítonas	Verdadeira.
As palavras fácil e difícil são paroxítonas terminadas em “l”.	Palavras paroxítonas	Falsa.
As palavras “atrás”, “cajá” e “herói” estão devidamente acentuadas.	Palavras oxítonas	Falsa.
As palavras “português”, “guaraná” e	Palavras oxítonas	Verdadeira.
		Falsa.

“picolé” não são acentuadas.		
As palavras “céu”, “chá” e “fé” não são monossílabos tônicos.	Monossílabos tônicos	Falsa.
As palavras “caráter”, “essência” e “açúcar” são acentuadas.	Palavras paroxítonas	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No jogo que implicou as regras de acentuação gráfica foi possível verificar uma maior incidência de erros nas respostas, o que pode também ser atribuído ao pouco domínio dos discentes com relação às nomenclaturas, uma vez que os erros recaíram principalmente nas afirmativas que contemplavam os nomes que designam o tipo de acentuação gráfica em detrimento das afirmações que não havia as nomenclaturas.

No plano gráfico, o acento no português é regulado por normas ortográficas. Conforme o Acordo Ortográfico de 1990 (Cf. BRASIL, 2008), a acentuação gráfica é organizada por três tipos de palavras, as oxítonas (“cajá”, “café” e “até”), as paroxítonas (“mesa”, “açúcar”, “tênis”) e as proparoxítonas/proparoxítonas aparentes (“líquido”, “glória”, “gêmeo”). Essa classificação de proparoxítonas aparentes causa uma divergência entre os gramáticos, pois há quem afirme que palavras como “glória”, “família” são paroxítonas terminadas em ditongo, as quais são sempre acentuadas (Cf. FERREIRA, 2015; ROCHA LIMA, 2011). Há outros, entretanto, como Luft (2013), que classificam como proparoxítonos fixos ou verdadeiros, como “fábrica”, e eventuais, ou falsos, como “gêmeo” e “Antônio”.

Nesta pesquisa não foram utilizadas palavras proparoxítonas aparentes e foi possível observar que com as palavras proparoxítonas os alunos participantes não tiveram dificuldades, nem com a regra, nem com a nomenclatura, ao contrário das regras das oxítonas e paroxítonas que os alunos mostraram pouco domínio das regras e das nomenclaturas.

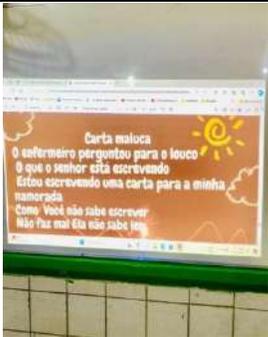
Quadro resumo 5.

Jogo – Soletrando	Palavras soletradas	Erros nas soletrações
Palavras com “s/z, x/ch, g/j” e acentuação gráfica.	1- privilégio 2- enchente 3- desprezível 4- existência 5- prestígio 6- deboche 7- enxoval 8- vertigem 9- êxito 10- entusiasmo	enchente – enxente existência – existência deboche – deboboxe prestígio – prestígio vertigem – vertijem êxito – ezito

Neste jogo da soletração, participaram o total de 10 alunos, sendo 5 representantes de cada equipe, um da equipe verde e o outro da equipe lilás. Nesta atividade, foi possível observar um maior interesse dos alunos em querer participar do jogo, mas também, foi perceptível que as dificuldades da maioria dos participantes foram semelhantes, como o esquecimento do acento gráfico nas palavras: existência, prestígio e êxito, a troca das letras “ch” por “x” nas palavras; enchente e deboche, além da troca do “g” por “j” como ocorreu no vocábulo vertigem.

O jogo soletrando além de abordar os aspectos ortográficos também configurou como uma boa estratégia para contemplar o aspecto semântico, pois para as palavras que os alunos disseram não conhecer, eles pediam aplicação na frase ou a aceção no dicionário, contribuindo dessa forma para a ampliação do repertório linguístico do alunado.

Quadro resumo 6.

Vamos pontuar? Texto original	Texto sem os sinais de pontuação
<p style="text-align: center;">Carta maluca</p> <p>O enfermeiro perguntou para o louco:                      — O que o Senhor está escrevendo?                      — Estou escrevendo uma carta para a minha namorada.                      — Como? Você não sabe escrever!                      — Não faz mal! Ela não sabe ler.</p>	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A última rodada da Gincana fono-ortográfica foi relacionada ao uso dos sinais de pontuação, foram entregues aos representantes de cada equipe duas cópias do texto acima com os sinais de pontuação retirados. O objetivo da atividade era que as duplas representantes de cada equipe pontuassem devidamente o texto. Nesta atividade foi possível perceber um bom domínio dos alunos com relação ao uso do ponto de interrogação e travessão, porém evidenciou uma dificuldade de emprego do ponto de exclamação, dois pontos e ponto final, pois houve uma tendência dos alunos a trocarem o ponto de exclamação pelo ponto final e desconsiderar o uso dos dois pontos que prenunciam um diálogo na narrativa.

Como panorama geral de aplicação da gincana fono-ortográfica, ficou evidente que houve uma interação satisfatória por parte dos alunos que participaram como muito empenho nas atividades, e isso foi possível em razão da

metodologia aplicada, que por se tratar de um jogo competitivo, propiciou um maior interesse dos alunos em participar das atividades e até mesmo estudar as regularidades fonó-ortográficas para conseguir acertar as perguntas do jogo.

## **6. Considerações finais/Inconclusões**

Este trabalho se configurou como um instrumento de análise para averiguar a aplicação de uma intervenção dinâmica e lúdica no contexto da aula de língua portuguesa voltada para a fonologia.

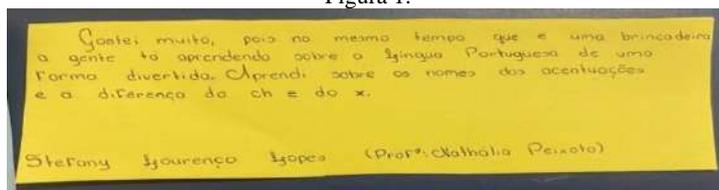
Com o uso de uma estratégia lúdica em forma de gincana foi possível consolidar a teoria gramatical com a prática, uma vez que os alunos tiveram contato com as regularidades ortográficas e aplicaram-nas oralmente nos jogos competitivos levando-os a não só exercitar os aspectos fonó-ortográficos, mas também a aplicar as regras apreendidas de forma reflexiva, o que dialoga com a perspectiva de Moraes (2010) que defende o ensino sistemático das regras ortográficas, mas com vistas a um ensino reflexivo, em que os docentes saibam explorar as regularidades com os seus alunos, trabalhando as especificidades de cada regra de forma diferenciada. Neste contexto, os jogos são fortes aliados, pois além de levar os alunos a terem mais vontade de aprender pelo desejo natural de acertar as respostas, leva o aluno a refletir acerca das regras que eles tanto rejeitam, mas que constituem o ensino da língua portuguesa e não podemos negligenciá-las.

Vale destacar que ao se tratar de jogos competitivos, podem envolver com predominância a prática da oralidade, o que é muito salutar do ponto de vista linguístico, no entanto deve-se levar em consideração que há a possibilidade de alunos não se sentirem à vontade para participar ativamente do jogo em razão de timidez para se manifestar oralmente em público. Nesses casos é importante que o professor não tenha atitude coercitiva para o aluno participar das atividades contra a vontade dele, mas que possibilite a esse aluno a participar de alguma forma em que esse discente sinta-se à vontade, como uma atividade envolvendo a escrita que foi o que ocorreu com dois alunos nesta pesquisa.

Porém, no contexto geral desse trabalho ficou evidente que o objetivo foi atingido, uma vez que houve uma participação ativa do alunado nas atividades que integraram a gincana, foi possível verificar o nível de dificuldade de alguns aspectos fonológicos – ortográficos por parte dos alunos e averiguar que o uso de estratégias lúdicas podem ser aliadas no processo de ensino-aprendizagem levando os alunos a aprenderem conteúdos da língua portuguesa que são considerados “difíceis e até mesmo “chatos” pelos alunos.

Ao concluir essa gincana, solicitamos dos alunos uma pequena produção textual com o intuito de que eles manifestassem suas impressões pela metodologia aplicada. Segue abaixo algumas reproduções do que eles escreveram a respeito da gincana fono-ortográfica:

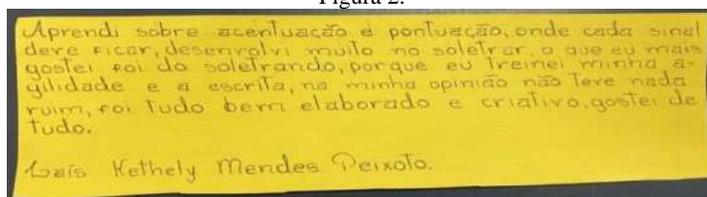
Figura 1.



Fonte: Elaborado por uma aluna.

(Stefany: Gostei muito, pois no mesmo tempo que é uma brincadeira, a gente tá aprendendo sobre a língua portuguesa de uma forma divertida. Aprendi sobre os nomes das acentuações e a diferença do ch e do x).

Figura 2.



Fonte: Elaborada por uma aluna.

(Laís Kethely: Aprendi sobre acentuação e pontuação, onde cada sinal deve ficar, desenvolvi muito no soletrar, o que eu mais gostei foi do soletrando, porque eu treinei minha agilidade e a escrita, na minha opinião, não teve nada ruim, foi tudo bem elaborado e criativo, gostei de tudo.)

Assim como as duas alunas acima, os outros alunos também compartilharam suas impressões da metodologia desenvolvida e cada um manifestou o que mais gostou, o que mais aprendeu e também com o que mais tiveram dificuldades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2010.

SANTOS, S. M. P. S. (Org.). *Brinquedoteca a criança e o lúdico*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, THAÍS CRISTÓFARO. *Fonética e Fonologia do português: Roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 1999. 254p.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000 (Cadernos Pedagógicos do Libertad: 2)

**“AQUI COMEÇA O BRASIL”: ANÁLISE ENTOACIONAL  
DA FALA OIAPOQUENSE, BASEADA NO *CORPUS* ALiB**

Priscila Francisca (UERJ FFP)  
[prisciladossantossf@gmail.com](mailto:prisciladossantossf@gmail.com)

Cláudia Cunha (UFRJ)  
[profclaudiacunha@gmail.com](mailto:profclaudiacunha@gmail.com)

**RESUMO**

A presente pesquisa visa oferecer uma contribuição aos estudos de prosódia dialetal do português do Brasil. Para isso, apresenta uma descrição entoacional do padrão nuclear, associado a enunciados interrogativos totais neutros e assertivos neutros, oriundos de uma cidade situada em um dos pontos mais extremos da região Norte. O *corpus* do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) deu origem aos (26) enunciados, que, por sua vez, foram analisados, com base nos princípios postulados pelo Modelo Autossegmental e Métrico (PIERREHUMBERT, 1980; LADD, 2008) e pela Fonologia Prosódica (NESPOR; VOGEL, 1986). No que refere aos enunciados interrogativos totais neutros, os resultados revelaram a predominância do padrão melódico L\*+H L%. Por fim, os enunciados assertivos neutros foram descritos majoritariamente por meio do mesmo padrão fonológico descendente H+L\* L%, reforçando uma vez mais a hegemonia desse contorno na variedade brasileira do português.

**Palavras-chave:**

Entoação. Assertivas neutras. Interrogativas totais neutras.

**ABSTRACT**

The present research aims to offer a contribution to the studies of dialectal prosody of Brazilian Portuguese. In thus, it presents an intonational description of the nuclear pattern of neutral yes-no questions and declaratives, produced in a city located in one of the most extreme geographical points of the North region. The *corpus* from the Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) provided the (26) utterances, which were then analyzed following the Autosegmental and Metrical Phonology (PIERREHUMBERT, 1980; LADD, 2008) and the Prosodic Phonology (NESPOR; VOGEL, 1986) frameworks. The intonational analysis of neutral yes-no questions revealed the predominance of the melodic pattern L\*+H L%. Finally, neutral statements exhibited the same falling phonological pattern H+L\* L%, reinforcing, once again, the dominance of this contour in Brazilian Portuguese.

**Keywords:**

Intonation. Neutral declaratives. Neutral yes-no questions.

**1. Introdução**

A primeira metade do século XIX marca o início da descrição dialetal do português do Brasil, realizada por meio das observações de Domingos de Barros, o Visconde de Pedra Branca. Segundo Cardoso & Mota (2000), foram explorados os aspectos lexicográficos das variedades brasileira e euro-

peia do português. Apesar de os trabalhos iniciais, comprometidos com a variação regional, terem produzido, naquele período, majoritariamente materiais voltados para características vocabulares (glossários e dicionários, por exemplo), trabalhos posteriores surgiram preocupados com a tipificação dos falares regionais brasileiros, levando em consideração dessa vez não só questões lexicográficas, mas também aspectos relacionados a outros componentes gramaticais, como a fonética, semântica, morfologia e sintaxe (Cf. MOTA; CARDOSO, 2006).

*O dialeto caipira*, de Amadeu Amaral (1920), *O linguajar carioca*, de Antenor Nascentes (1922), e *A língua do Nordeste*, de Mário Marroquim (1934), são obras que, segundo Nascentes (1953), marcam o início da segunda fase das pesquisas dialetológicas brasileiras. Complementando a divisão feita por Nascentes acerca da história dos estudos dialetais no Brasil, Ferreira e Cardoso (1984) acrescentam ainda uma terceira fase iniciada na data de publicação do Decreto 30.643, de 20 de março de 1952. Tal documento é responsável pela criação do Atlas Linguístico do Brasil<sup>9</sup>, uma vez que, ao estabelecer as funções da Comissão de Filologia da Casa Rui Barbosa, reforça que sua principal meta era a elaboração do referido atlas. As consequências oriundas dessa orientação foram os inúmeros trabalhos em geografia linguística concretizados por meio de atlas regionais.

A presente pesquisa objetiva, em linhas gerais, oferecer uma descrição entoacional da região nuclear em enunciados assertivos e interrogativos totais neutros provenientes do Oiapoque<sup>10</sup>, cidade pertencente ao estado nortista Amapá (AP), situada em um dos pontos mais extremos da região Norte. Dessa forma, busca-se dar continuidade ao projeto de Nascentes (1953), ampliando as informações associadas aos falares do norte. Ademais, a escolha do local é também um contributo que se pretende deixar aos estudos vinculados ao Atlas Linguístico do Brasil (doravante ALiB), uma vez que o território oiapoquense é o ponto 001 das 250 localidades abrangidas pelo projeto. Sendo assim, intenta-se mostrar um retrato da diversidade linguística existente em um dos extremos latitudinais do país, dando voz a um falar, até onde se sabe, pouco contemplado em estudos de natureza prosódica.

As hipóteses norteadoras deste trabalho estão ancoradas em resultados observados em análises prévias empreendidas por outros pesquisadores (Cf.

<sup>9</sup> “§ 3º – ‘A Comissão de Filologia promoverá pesquisas em todo o vasto campo de filologia portuguesa – fonológicas, morfológicas, sintáticas, léxicas, etimológicas, métricas, onomatológicas, dialetológicas, bibliográficas, históricas, literárias, problemas de texto, de fontes, de autoria, de influências, **sendo sua finalidade principal a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil.**’” (BRASIL, 1952) (grifo nosso)

<sup>10</sup> Cumpre destacar que a frase que compõe o início do título deste artigo, “Aqui começa o Brasil”, foi extraída do Monumento à Pátria, localizado às margens do Rio Oiapoque.

SILVA, 2011; SILVESTRE, 2012, CRUZ, 2016; CRUZ; RILLIARD, 2016; COSTA, SANTO, RILLIARD; CRUZ, 2017; SANTO, 2023), a fim de validar cientificamente os resultados que alicerçam este artigo. A primeira assume que o padrão descrito por Moraes (1998; 2008) para as interrogativas do PB,  $L+<H^* L\%$ , semelhante ao descrito para as interrogativas nortistas por diversos autores, será reiterado; já a última, que diz respeito aos tipos fráscicos, postula que as interrogativas totais apresentarão padrões entoacionais mais diversificados comparados àqueles associados às assertivas neutras e, em razão disso, podem ser decisivos na singularização dialetal tal como ocorreu nos trabalhos de Lira (2009); Cunha *et al.* (2012) e Frota *et al.* (2015).

Para que todos os assuntos expostos sejam não só contemplados, mas também relacionados de forma coerente, o presente artigo encontra-se estruturado em seções. Na seção dois, serão demonstrados os resultados expostos por pesquisas que traçaram o sistema entoacional de variedades nortistas do português brasileiro. Na seção três, elucidar-se-á o nosso referencial teórico, a saber: o Modelo Autossegmental e Métrico (Cf. PIERREHUMBERT, 1980; LADD, 2008) e a teoria da fonologia prosódica (Cf. SELKIRK, 1984; 1986; NESPOR; VOGEL, 1986), salientando de que forma ambos contribuíram para a análise dos dados e para a discussão dos resultados obtidos.

A metodologia aplicada será pormenorizadamente descrita na seção quatro. Já os resultados depreendidos por meio das análises referentes às questões totais e às assertivas neutras serão descritos na seção cinco. Na sequência, a seção seis exibirá todas as análises feitas para uma discussão, juntamente com as hipóteses aventadas no início desta introdução. Logo após, as referências bibliográficas indicarão as obras consultadas durante a construção deste estudo.

## 2. Características entoacionais da região Norte

Os dois tipos fráscicos contemplados neste artigo, as interrogativas totais e as assertivas neutras, tiveram as suas configurações melódicas nucleares investigadas em estudos progressos no que tange à região Norte. Silva (2011) descreve, para os núcleos das interrogativas totais, uma configuração circunflexa para a qual foi proposta a anotação  $L+H^* L\%$ . Tal comportamento foi observado na maior parte dos enunciados, embora alguns dados ligados a informantes de Manaus e de Porto Velho tenham mostrado também um movimento ascendente acomodado nas sílabas tônica e postônica, representado pela anotação  $L+H^* H\%$ . É necessário ressaltar que essa elevação final é possível para as interrogativas das capitais citadas, contudo não predomina em nenhuma delas.

Outro padrão final, encontrado posteriormente por Cruz (2016), foi o ascendente-descendente. A autora, baseada em quatro cidades do estado do Pará (Currulinho, Belém, Baião e Mocajuba), tentou verificar se existiam semelhanças entre dialetos pertencentes a uma mesma região geográfica. Os resultados apontaram enunciados interrogativos produzidos majoritariamente com um contorno melódico circunflexo, conforme já descreveram estudos prévios como o de Moraes (1998). Com isso, Cruz (2016) concluiu que os dialetos analisados reiteraram o comportamento entoacional padrão descrito para o PB.

Santo (2023) analisou enunciados interrogativos totais produzidos por falantes provenientes de três cidades amapaenses: Macapá, Mazagão e Oia-poque. A pesquisa é ligada ao projeto internacional Atlas Multimídia Prosódico do Espaço Românico, domínio Língua Portuguesa (AMPER-POR). A fim de revelar um possível padrão prosódico das variedades-alvo em comparação ao português do Brasil, controlaram-se os seguintes parâmetros acústicos: frequência fundamental, duração e intensidade. No que respeita à F0, parâmetro observado neste trabalho, as variedades-alvo demonstraram nas interrogativas totais uma configuração nuclear circunflexa, padrão já descrito por Moraes (1993).

Ainda que as sentenças interrogativas do Norte tenham revelado dois tipos de contorno nuclear: o ascendente-descendente e um movimento ascendente (Cf. SILVA, 2011; CRUZ, 2016), o Nordeste, região adjacente, exibiu até três diferentes tipos de configuração nuclear para a questão total. Lira (2009), ao investigar a fala de cinco capitais nordestinas, a partir do *corpus* AMPER, descreve dois padrões entoacionais associados aos enunciados interrogativos. O contorno melódico nuclear preponderante em João Pessoa e Fortaleza é composto por uma tônica alta, sucedida por uma postônica baixa. Em Recife, São Luís e Salvador, registraram-se, como contorno principal, tônicas baixas, acompanhadas de postônicas altas, o que dá pistas de que a questão total pode ser um tipo frásico capaz de opor essas duas áreas geográficas.

Silva (2011) revela que, além da configuração circunflexa, presente em todas as capitais nordestinas (exceto em João Pessoa e Recife), foram observados dois padrões ascendentes. No primeiro, formalizado através da notação L+H\* H%, a subida se alastra ao longo das sílabas tônica e postônica, enquanto, no segundo padrão, a subida ocorre somente sobre a postônica, comportamento descrito por meio da notação L+L\* H%. Castelo (2016), lançando mão de um *corpus* oriundo do projeto InAPoP, descreve como contorno melódico predominante na Paraíba e no Sergipe o L\* H%, enquanto, na Bahia, o LHL está presente na maioria das realizações. As supracitadas descrições associadas à fala nordestina evidenciam uma forte presença

do contorno nuclear ascendente, o que vai de encontro aos contornos descritos para a região Norte, nos quais predominam um movimento circunflexo (Cf. SILVA, 2011; CRUZ, 2016).

Em relação às assertivas neutras nortistas, Silvestre (2012) constatou que o movimento descendente final, descrito por diversos autores como característico da língua portuguesa – tanto na variedade brasileira (Cf. MORAES, 1998; CUNHA, 2000; MORAES, 2006) quanto na europeia (Cf. FROTA; VIGÁRIO, 2000; CRUZ, 2013) e na africana (Cf. SANTOS; FERNANDES-SVARTMAN, 2014; SANTOS, 2015) – também esteve presente em seus dados, razão pela qual adota o padrão H+L\* L%. A pesquisadora também ressalta a presença de uma queda acentuada da F0 entre as sílabas pretônica e tônica, seguida de uma descida posterior, menos saliente, entre a tônica e a postônica finais (Cf. SILVESTRE, 2012, p. 91).

O movimento descendente final das assertivas manifestou-se também no estudo de Costa, Santo, Rilliard & Cruz (2017). Os autores investigaram a fala de duas variedades paraenses – Mocajuba e Belém – e uma amazonense – Maués – com o propósito de cotejar os dados oriundos de falares com influência da Língua Geral Amazônica (Mocajuba e Maués) e falares que sofreram influência açoriana (Belém).

Santo (2023) descreve para as assertivas neutras de Mazagão, Macapá e Oiapoque, movimentos melódicos similares, os quais consistiram em uma elevação na vogal pretônica e uma queda na vogal tônica (e postônicas, no caso de núcleos paroxítonos e proparoxítonos).

### 3. *Pressupostos teóricos*

As análises da F0 realizadas neste trabalho foram norteadas pela Fonologia Prosódica (Cf. NESPOR; VOGEL, 1986) aliada ao Modelo Autossegmental e Métrico (Cf. PIERREHUMBERT, 1980).

No que concerne à Fonologia Prosódica, Nespor & Vogel (1986) defendem que o sistema fonológico, além de ser heterogêneo, é integrado por um subconjunto de sistemas interconectados, controlados por princípios próprios e intrínsecos (Cf. NESPOR; VOGEL, 1986, p. 13). Através dessa afirmação, elas criticam a forma inadequada como a fonologia foi abordada no período inicial do gerativismo. Um dos principais questionamentos levantados gira em torno da interação da fonologia com o resto da gramática que era limitada à sintaxe (Cf. NESPOR; VOGEL, 1986, p. 13). A proposição da Fonologia Prosódica permitiu uma interação direta entre o componente fonológico e os outros componentes da gramática, provocando interfaces primor-

diais à discussão e à abordagem de fenômenos existentes em línguas diversas.

A Fonologia Prosódica postula que a fala humana é mentalmente representada por constituintes hierarquizados. Um aspecto que comprova a existência deles é a ocorrência de modificações segmentais em diferentes níveis de complexidade. Em outras palavras, o constituinte prosódico é o ambiente onde são aplicadas regras e processos fonológicos específicos, além de ser formado por distintos princípios responsáveis pela sua base de definição. Em ordem decrescente, os constituintes estão dispostos na hierarquia prosódica da seguinte forma: enunciado fonológico (*U – Utterance*), o sintagma entoacional (*IP – Intonational Phrase*), o sintagma fonológico (*PhP – Phonological Phrase*), o grupo clítico (*CG – Clitical Group*), a palavra fonológica (*PW – Prosodic Word*), o pé (*F – Foot*) e a sílaba (*Syl – syllable*).

Pelo fato da análise deste estudo ocorrer no âmbito do sintagma entoacional, torna-se necessário destacar as suas particularidades. No que concerne à formação, o IP reúne um ou mais sintagmas fonológicos a partir de informação sintática. Esse aspecto faz com que a natureza da sua definição seja mais geral do que aquela usada na definição do sintagma fonológico. É possível concluir diante disso que, quanto mais alta for um domínio na hierarquia prosódica, mais genérica, conseqüentemente, será a natureza de sua designação. Ademais, ainda que o IP seja considerado o domínio do contorno entoacional (Cf. NESPOR; VOGEL, 1986), o número deles, em um determinado enunciado, variará devido a aspectos sintáticos bem como semânticos.

Em relação ao Modelo Autossegmental e Métrico (doravante AM), proposto por Pierrehumbert (1980) em sua tese de doutorado, vale ressaltar o seu principal objetivo que consiste em propor uma análise fonológica da entoação por meio da identificação dos elementos contrastivos componentes do sistema entoacional de uma língua específica.

O modelo, de forma mais específica, está fundamentado no fato de que, em um enunciado, as melodias se organizarem em um nível separado e independente dos demais traços fonológicos. Nessa direção, a melodia é constituída por tons (autossegmentos) que estão associados ao texto (segmentos) por intermédio de regras universais e específicas intrínsecas a cada uma das línguas. No que respeita ao aspecto métrico, torna-se essencial mencionar a proeminência relativa entre as sílabas no interior de uma unidade prosódica. Com base nisso, o tom nem sempre está ligado a todas as sílabas da sentença, o que ocorre em línguas tonais, mas, na verdade, àquelas portadoras de proeminência lexical ou discursiva, ambientadas na margem direita do sintagma (Cf. HUALDE, 2003).

A representação da entoação é concretizada através da altura dos tons. Desse modo, dois tons são adotados na descrição do repertório de eventos tonais de uma língua: o tom alto ou H (*High*) e o tom baixo ou L (*Low*). Intermediando a associação desses tons à camada segmental do enunciado, estão as regras de implementação fonética. Nesse caso, a sílaba tônica é tratada no modelo AM de um modo que o distingue dos demais modelos da entoação, ou seja, ela é vista como um elemento âncora na realização dos eventos tonais no contexto da análise melódica.

À direita do tom, o sinal \* indica a sua associação à sílaba acentuada da palavra, no entanto portar o acento lexical não é um fator determinante para receber o acento tonal. Isso ocorre porque o falante tem autonomia pragmática para destacar as sílabas que julgar serem necessárias à compreensão da mensagem que deseja transmitir. De modo geral, um tom ou uma sequência de tons atrelados a uma sílaba acentuada é intitulado de acento tonal. O tipo de contorno associado a essas sílabas está condicionado a características envolvendo o tipo de enunciado, posição e relevância pragmática da palavra dentro de um mesmo enunciado. A língua analisada é capaz de influenciar os acentos tonais descritos, uma vez que eles podem ser compostos por um tom único (monotonais) ou por dois (bitonais). Por fim, os tons atrelados aos limites de frases são denominados tons de fronteira e dividem-se em dois tipos: o H%, para o final alto, e o L%, para o final baixo, que podem se combinar para formar fronteiras bitonais.

#### 4. Metodologia

Esta pesquisa está inserida no âmbito do Projeto Atlas Linguístico do Brasil: Rio de Janeiro – Fase 6<sup>11</sup> e carrega como uma de suas metas o desejo de contribuir com as investigações prosódicas relacionadas ao português do Brasil (PB).

O ALiB, de forma mais específica, surgiu da vontade nutrida por linguistas e filólogos de não só descrever, mas também cartografar a realidade linguística brasileira, considerando sobretudo as distinções geradas pela variação diatópica. Como está inserido na Geolinguística Pluridimensional Contemporânea, o Atlas, em razão disso, lança luz sobre parâmetros variacionais diastráticos, diageracionais, diafásicos e diagenéricos.

---

<sup>11</sup> Trata-se de um subprojeto do Projeto ALiB com ênfase na descrição fonético-fonológica dos falares fluminenses bem como daqueles oriundos das demais localidades brasileiras. A coordenadora é a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia de Souza Cunha (UFRJ), uma das autoras deste artigo.

Os pesquisadores componentes da equipe do projeto entrevistaram mais de 1.100 informantes oriundos de 250 localidades abarcadas pelo território nacional. Com exceção de Brasília e Palmas<sup>12</sup>, todas as capitais do país formam a rede de pontos do ALiB.

No que diz respeito à cidade oiapoquense, cumpre ressaltar que suas características a tornam ideal para a investigação do bilinguismo e/ou da diglossia, o que reforça o motivo pelo qual foi selecionada como ponto de inquérito. Localizada no limite da fronteira internacional com o território ultramarino da Guiana Francesa, o ponto 001 do ALiB possui em sua área um rio que tem como nome um homônimo da sua cidade, Oiapoque. Ademais, a proximidade existente entre o Oiapoque e a Guiana Francesa faz com que as relações transfronteiriças com o platô das Guianas tornem-se mais influentes do que aquelas estabelecidas com a capital Macapá, que, por sua vez, se encontra mais afastada do município aqui investigado.

O *corpus* adotado nesta pesquisa foi extraído de gravações digitalizadas do projeto ALiB. Os questionários utilizados nas entrevistas são divididos em: i) fonético-fonológico (QFF); ii) Semântico-lexical (QSL); e iii) Morfossintático (QMS). Ainda há questões de pragmática, temas para discursos semidirigidos, questões metalinguísticas e um breve texto para leitura.

De forma mais específica, o QFF abrange o questionário de prosódia, composto por onze enunciados interrogativos, assertivos e imperativos. Vale salientar que o *corpus* que compõe essa pesquisa, 26 enunciados (13 interrogativos totais e 13 assertivos, todos neutros), não foi apenas obtido por meio do questionário de prosódia, mas também através das elocuções espontâneas e semiespontâneas.

Quanto aos informantes, quatro foram ouvidos nesta análise, dois homens e duas mulheres, distribuídos em duas faixas etárias. A primeira, que vai dos 18 aos 30 anos, e a última, que vai dos 50 aos 65 anos. No que diz respeito ao nível de escolaridade, o ensino fundamental foi cursado, parcial ou integralmente, por todos os colaboradores, pois, apenas nas capitais, é exigido o nível universitário.

---

<sup>12</sup> A primeira, além de ter sido há pouco tempo inaugurada, em 21 de abril de 1960, consiste em uma cidade povoada por pessoas oriundas de diversas partes do Brasil, principalmente da região Nordeste e do estado de Minas Gerais. A miscigenação que marca Brasília atrelada a sua pouca idade indicam, conseqüentemente, uma busca por uma identidade linguística e cultural em face da ausência de uma norma própria. Tais fatores demonstram a razão pela qual essa localidade não foi incluída entre as capitais investigadas pelo Atlas (Cf. ISQUERDO; TELES, 2014, p. 68). Já a capital de Tocantins, Palmas, não figura entre os pontos de inquérito em virtude de sua formação recente, que data de 1989. Com isso, a mencionada localidade não dispõe de informantes nativos para a gravação dos dados (Cf. ISQUERDO; TELES, 2014, 53).

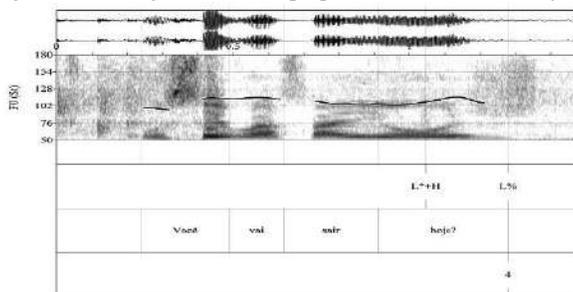
Com o propósito de fornecer evidências fonéticas que pudessem legitimar as interpretações fonológicas realizadas, realizou-se uma análise acústica voltada para discriminar o H% do L% quando o tom de fronteira não se concretizou evidentemente como alto ou baixo. De forma mais detalhada, a F0 foi mensurada em semitons (st) na parte mais proeminente do acento nuclear e no final da descida melódica e, após isto, foi feita uma subtração entre esses valores. Por fim, se o valor restante for menor do que 3 st, a fronteira é definida como H%, caso contrário, será uma fronteira L%. Vale ressaltar que tal procedimento é uma adaptação alicerçada nos trabalhos de Falé & Faria (2006) e Francisca (2020).

Os programas computacionais Praat (Cf. BOERSMA; WEENINK, 2010) e Audacity foram usados para a segmentação e análise dos dados. Além disso, as anotações exibidas ao longo deste artigo foram elaboradas com base nas orientações do sistema de transcrição P-ToBI (Cf. FROTA; OLIVEIRA; CRUZ; VIGÁRIO, 2015). O referenciado sistema, proveniente do precursor ToBI, é voltado para a descrição da entoação bem como da gramática prosódica do português.

## 5. Resultados e discussão

Os padrões melódicos das interrogativas totais observados em IPs constituídos por palavras nucleares paroxítonas e oxítonas revelaram a predominância da configuração nuclear circunflexa L+H L%, presente em 77% dos dados associados ao mencionado tipo frásico. Desse modo, o acento tonal ascendente L+H evidenciou, em 70% dos casos, um alinhamento tonal L\*+H e, em 30%, o L+H\*. O tom de fronteira é caracterizado como baixo monotonal (L%).

Figura 1: Interrogativa total oiapoquense “Você vai sair hoje?”.



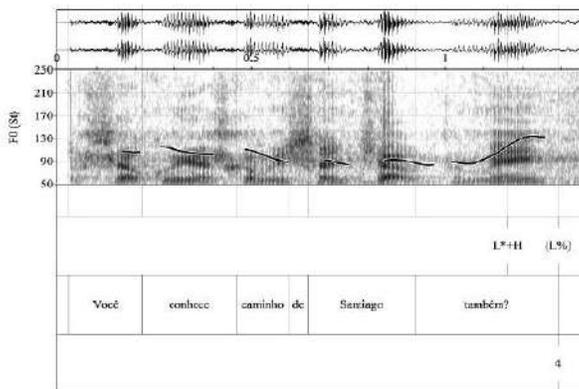
Fonte: Francisca (2020).

O movimento nuclear ascendente-descendente (L\*+H L%) também é descrito por Silva (2011) como o mais comum nos falares das capitais nortis-

tas. Francisca (2020) reforça que a configuração nuclear ascendente, representada pela anotação  $L^*+H H\%$ , ocorre, similarmente ao contorno anterior, com bastante frequência na região Norte. No Oiapoque, encontrou-se essa configuração nuclear ascendente apenas em 15% do *corpus* ligado às interrogativas.

Diante de uma redução segmental, como a que ocorre em IPs com palavra nuclear oxítona, notou-se que a melodia ( $L^*+H L\%$ ) se ajusta ao texto, devido ao fato de se adaptar para se sobrepor a uma ou a duas sílabas, uma delas portadora do acento. Tal estratégia recebe o nome de truncamento porque há, nesse caso, a perda do tom de fronteira baixo  $L\%$ , já que inexistente material segmental (sílabas postônicas) onde ele possa se ancorar.

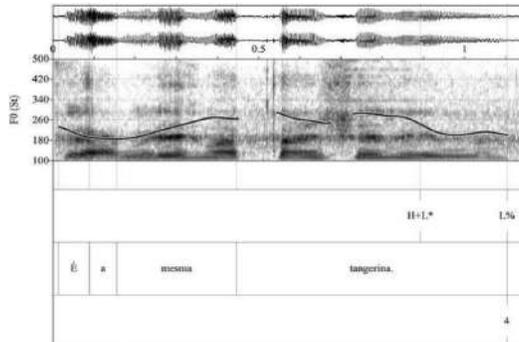
Figura 2: Interrogativa total oiapoqueense “Você conhece o Caminho de Santiago também?”, produzida por meio do padrão  $L^*+H (L\%)$  com truncamento do tom  $L\%$ .



Fonte: Francisca (2020).

No que tange às assertivas neutras, observou-se majoritariamente um acento nuclear caracterizado por um acento tonal descendente  $H+L^*$  que se realiza ao longo da sílaba tônica. Como não foram constatadas outras mudanças melódicas ao longo do IP, ou seja, o tom se manteve baixo até o final da produção, foi empregado, a fim de representar esse comportamento, o tom de fronteira  $L\%$ .

Figura 3: Assertiva neutra oiapoquense “É a mesma tangerina.”, dita através do padrão nuclear H+L\* L%.



Fonte: Francisca (2020).

## 6. Considerações finais

O presente artigo buscou oferecer uma descrição entoacional da região nuclear das interrogativas totais e das assertivas, ambas neutras, provenientes do município de Oiapoque (AP), situado em um dos pontos mais extremos do norte brasileiro. Os 26 dados analisados foram extraídos do ALiB e analisados à luz da Fonologia Prosódica e do Modelo Autossegmental e Métrico. Nessa direção, duas principais hipóteses, explicitadas na introdução, nortearam a pesquisa realizada.

A primeira defendia que o padrão descrito por Moraes (1998; 2008) para as interrogativas do PB,  $L+<H^* L\%$ , semelhante ao descrito para as interrogativas nortistas por diversos autores (SILVA, 2011; CRUZ, 2016; CRUZ; RILLIARD, 2016), seria reiterado neste estudo. Tal hipótese foi confirmada parcialmente, já que a configuração nuclear ascendente-descendente predominou em 77% dos enunciados interrogativos explorados. No entanto, o acento tonal ascendente  $L+H$  evidenciou, em 70% dos casos, um alinhamento tonal  $L^*+H$  e, em 30%, o  $L+H^*$ .

A segunda hipótese pressupôs que as interrogativas totais apresentariam padrões entoacionais mais diversificados comparados àqueles associados às assertivas neutras e, em razão disso, poderiam ser decisivas na singularização dialetal. De fato, as duas configurações nucleares encontradas apontam um mesmo acento tonal ascendente  $L+H$ , porém tons de fronteira distintos, sendo o  $L\%$  mais produtivo em comparação ao tom  $H\%$ . Nessa perspectiva, notam-se duas alternativas melódicas para a produção de questões totais. Os enunciados assertivos neutros, por seu turno, apresentaram somente o padrão fonológico  $H+L^* L\%$ . Essa reiteração não colabora, de modo produtivo, para a discriminação do falar oiapoquense.

Em síntese, todas as hipóteses supramencionadas serão exploradas mais detidamente em trabalhos futuros, com o fito de dar continuidade a esta pesquisa. É evidente que ainda existe muito a ser feito para desvendar os falares que compõem a variedade brasileira do português, em especial aqueles pertencentes aos municípios do interior.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOERSMA, Paul; WEENINK, David. *Praat: doing phonetics by computer* v. 6.0.33 [programa computacional]. 2017. Disponível em: <http://www.praat.org/>.

BRASIL. Decreto nº 30.643, de 20 de março de 1.952. Institui o centro de Pesquisas da Casa de Rui Barbosa e dispõe sobre o seu funcionamento. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 22 mar.1952. Seção1. p. 4666. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-30643-20-marco-1952-339719-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 maio 2020.

CARDOSO, Suzana et al. *Atlas linguístico do Brasil: Cartas linguísticas*. Londrina: EDUEL, 2014.

CASTELO, Joelma. *A entoação dos enunciados declarativos e interrogativos no português do Brasil: uma análise fonológica em sete variedades ao longo da Costa Atlântica*. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Universidade de Lisboa. Lisboa-PLx, 2016. 182p.

CASTELO, Joelma; FROTA, Sónia. The Yes-no question contour in Brazilian Portuguese: a geographical continuum. In: BARBOSA, P.; PAIVA, M. da C. de; RODRIGUES, C. (Eds). *Studies on variation in portuguese*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2017. p. 111-33

CRUZ, Marisa. Prosodic variation in European Portuguese: phrasing, intonation and rhythm in central-southern varieties. PhD (PhD in Linguistics Portuguese Linguistics). Lisboa: UL, 2013.

CRUZ, Regina Célia Fernandes. A relação entre estresse lexical e entoação na caracterização prosódica do português brasileiro falado no Norte do Brasil. *Dialectologia*, v. 1, p. 75-93, 2016.

\_\_\_\_\_; CARDOSO, Brayna Conceição dos Santos; BRITO, Camila Roberta dos Santos. Análise Prosódica Dialectal do Português Falado em Belém (PA) com Dados AMPER. *Nova Revista Amazônica*. v. 1, p. 39-55, 2017.

CUNHA, Cláudia de Souza; SILVA, Joelma; SILVESTRE, Aline. A prosódia das Capitais Brasileiras. In: ALTINO, F.C. (Ed.). *Múltiplos olhares so-*

*bre a diversidade linguística: nos caminhos de Vanderci de Andrade Aguilera*. Londrina: Midiograf, 2012.

DELAIS-ROUSSARIE, Elisabeth *et al.* In: FROTA, Sónia; PRIETO, Pilar (Eds.). *Intonation in Romance*. Oxford: Oxford University Press, 2015, p. 63-100.

FALÉ, Isabel; FARIA, Isabel. (2005). Intonational contrasts in EP: A categorical perception approach. *Interspeech-2005*, 1705-8.

FERREIRA, Carlota; CARDOSO, Suzana. *A dialectologia no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1984.

FRANCISCA, Priscila. *O Brasil do Oiapoque ao Chuí: a implementação da questão total e da asserção neutra no extremo norte e no extremo sul do país*. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, UFRJ. 2020.

FROTA, Sónia; VIGÁRIO, Marina. Aspectos de prosódia comparada: ritmo e entoação no PE e no PB. In: CASTRO, R.V.; BARBOSA, P. (Eds). *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Coimbra: APL, 2000. Vol.1, p. 533-55

\_\_\_\_\_ *et al.* Intonational variation in Portuguese: European and brazilian varieties. In: FROTA, S.; PRIETO, P. (Eds). *Intonation in Romance*. Oxford: Oxford University Press, 2015a. p. 235-83

\_\_\_\_\_ *et al.* Melodia ou texto? Estratégias de acomodação entre melodia e texto no Português. In: SERRA, C.; CUNHA, C. (Eds). *Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários*. Rio de Janeiro: UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, v. 2, n. 17, p. 12-33, 2015b.

HUALDE, José Ignacio. El modelo métrico y autosegmental. In: PRIETO, P. (Org.). *Teorías de la entonación*. Barcelona: Ariel, 2003. p. 155-84

ISQUERDO, Aparecida Negri; TELES, Ana Regina. A rede de pontos. In: CARDOSO, S.A.M. da Silva *et al.* *Atlas linguístico do Brasil*. Londrina: Eduel. 2014. v. 1, p. 37-77

LADD, D. Robert. *Intonational phonology*. Cambridge University Press, 2008 [1996].

LIRA, Zulina Souza de. A entoação modal em cinco falares do nordeste brasileiro. Tese (Doutorado em Linguística) – João Pessoa: UFP/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2009.

MORAES, João Antônio de. Intonation in Brazilian Portuguese. In: HIRST, D.; DI CRISTO (Eds). *Intonation Systems: a survey of Twenty Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

MORAES, João Antônio de. The pitch accents in Brazilian Portuguese: analysis by synthesis. In: BARBOSA, P.; MADUREIRA, S.; REIS, C. (Eds.). *Speech Prosody 2008: fourth conference on speech prosody*. Campinas: 2008. p. 389-97

MOTA, Jacyra Andrade; CARDOSO, Suzana. Dialectologia brasileira: o Atlas Lingüístico do Brasil. *Revista da ANPOLL*, n. 8, p. 41-57, São Paulo: Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Para uma nova divisão dos estudos dialetais brasileiros. In: MOTA, J.A.; CARDOSO, S. (Orgs). *Documentos 2: Projeto Atlas Linguístico do Brasil*. Salvador: Quarteto, 2006. v. 1, p. 15-26

NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. 2. ed. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.

NESPOR, Marina; VOGEL, Irene. *Prosodic phonology*. Dordrecht: Foris, 1986.

PIERREHUMBERT, Janet. *The phonology and phonetics of English intonation*. PhD Thesis. Massachusetts: MIT, 1980.

SANTO, Suzana Pinto do Espírito. *Mapeamento geoprosódico do português falado no Amapá: variedades de Macapá, Mazagão e Oiapoque*. Tese (Doutorado em Letras) – Belém, Instituto de Letras e Comunicação, UFPA, 2023.

SANTOS, Vinícius Gonçalves dos. *Aspectos prosódicos do português de Guiné-Bissau: a entoação do contorno neutro*. Dissertação (Mestrado em filologia e Língua Portuguesa) – São Paulo: USP, 2015.

SELKIRK, Elisabeth O. *Phonology and Syntax: the relation between sound and structure*. Cambridge: The MIT Press, 1984.

SILVA, Joelma. *Caracterização prosódica dos falares brasileiros: as orações interrogativas totais*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, UFRJ. 2011.

SILVA, Joelma Castelo Bernardo da; CUNHA, Cláudia. Caracterização prosódica dos falares brasileiros: a questão total em Recife, Rio de Janeiro e Florianópolis. *Antares: Letras e Humanidades*, v. 3, p. 282-94, 2011.

SILVESTRE, Aline. *A entoação regional dos enunciados assertivos nos falares das capitais brasileiras*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, UFRJ. 2012.

## AS IMPLICAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DO USO DE ATIVIDADES FONOLÓGICAS NA PERSPECTIVA LÚDICA E REFLEXIVA

*Sandra Pereira da Silva Gomes* (UERN)

[sandra20241003054@alu.uern.br](mailto:sandra20241003054@alu.uern.br)

*Elisângela Magalhães Brandão* (UERN)

[elisangela20241003063@alu.uern.br](mailto:elisangela20241003063@alu.uern.br)

*Leidiane Costa Martins Ribeiro* (UERN)

[leidiane20241003072@alu.uern.br](mailto:leidiane20241003072@alu.uern.br)

### RESUMO

O ensino fonológico com o uso de recursos na perspectiva lúdica e reflexiva é um aspecto a ser considerado na sala de aula. Tais iniciativas corroboram e facilitam o processo ensino-aprendizagem, tornando o caminho prazeroso e dinâmico. Partindo dessa ótica, o presente trabalho tem como objetivo expor as implicações didático-pedagógicas do uso de atividades fonológicas na perspectiva lúdica e como se constituem ferramentas produtivas para o ensino de língua portuguesa, a partir de uma análise crítica proposta pela disciplina de Fonologia, Variação e Ensino do ProfLetras, UERN Assú. Teoricamente, pautamo-nos nos estudos de Ausubel (2003), Freire (1996, 2001), Morais (2002), Antunes (2003), Bacich e Moran (2016; 2018). O *corpus* foi constituído por meio de uma adaptação da metodologia ativa rotação por estações. Ao todo, a atividade compreendeu seis estações, aplicadas numa turma de 7<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental, numa abordagem quali-interpretativista, caracterizada pela imersão na realidade dos participantes e a descrição de seus comportamentos durante a aplicação das atividades. Os resultados obtidos mostraram que essa forma de ensino se constitui como uma importante ferramenta didático-pedagógica, pois estimula a aprendizagem, a participação ativa dos estudantes e o trabalho em grupo. Concluímos que o trabalho favorece o exercício reflexivo de regularidades e convenções da escrita de forma colaborativa e lúdica.

### Palavras-chave:

Fonologia. ProfLetras. Metodologia ativa.

### ABSTRACT

Phonological teaching with the use of resources from a playful and reflective perspective is an aspect to be considered in the classroom. Such initiatives corroborate and facilitate the teaching-learning process, making the path pleasurable and dynamic. From this perspective, the present work aims to expose the didactic-pedagogical implications of the use of phonological activities from a playful perspective and how they constitute productive tools for teaching the Portuguese language, based on a critical analysis proposed by the discipline of Phonology, Variation and Teaching at ProfLetras, UERN Assú. Theoretically, we are based on the studies of Ausubel (1982), Freire (1996, 2001), Morais (2002), Antunes (2003), Geraldi (2012), Bacich and Moran (2016; 2018). The corpus was constituted through an adaptation of the active station rotation methodology. In total, the activity comprised six stations, applied to a 7<sup>th</sup> year elementary school class, in a quali-interpretative approach, characterized by immersion in the reality of the participants and the description of their behaviors during the implementation of the

activities. The results obtained showed that this form of teaching constitutes an important didactic-pedagogical tool, as it encourages learning, active participation of students and group work. We conclude that the work favors the reflective exercise of writing regularities and conventions in a collaborative and playful way.

**Keywords:**

**Phonology. ProfLetras. Active methodology.**

### ***1. Considerações iniciais***

Muito se tem discutido, na hodiernidade, o ensino da Língua Portuguesa, sobretudo, em relação às práticas ainda vinculadas a situações tradicionais de ensino baseadas na mecanização e memorização de regras. Paulatinamente, os docentes estão buscando novos olhares e mudando essa perspectiva. Embora seja desafiador o processo e muitos percalços ainda se façam presentes no cotidiano da sala de aula, muitas contribuições acerca do ensino de gramática e os demais eixos da linguagem numa perspectiva produtiva, lúdica e reflexiva já podem ser mensuradas nas salas de aula afora. São propostas de ensino que estimulam os alunos a refletirem sobre as mais diversas situações de uso da língua.

Nesse cenário, é oportuno discutir sobre o ensino da fonologia com viés lúdico e reflexivo, destacando as potencialidades e as possíveis implicações didático-pedagógicas do uso de atividades lúdicas e interativas, a partir de metodologias ativas e, conseqüentemente, sua incidência sobre o processo ensino-aprendizagem.

Partindo dessa ótica, o presente trabalho tem como objetivo expor atividades de cunho fonológico na perspectiva lúdica e como se constituem ferramentas didático-pedagógicas produtivas para o ensino de língua portuguesa, a partir de uma análise crítica proposta pela disciplina de Fonologia, Variação e Ensino do ProfLetras, Componente Obrigatório do Programa de Mestrado Profissional em Letras, UERN Assú-RN.

O estudo tem como prerrogativa que o trabalho com metodologias ativas e lúdicas é eficiente para o ensino e aprendizado de língua portuguesa. Para respaldar essa afirmação, pautamo-nos nos escritos de Freire (1996; 2001), Ausubel (1982), Morais (2002), Antunes (2003), Bacich e Moran (2018), além da Base Nacional Comum Curricular (2018).

Para isso, o corpus foi constituído a partir da metodologia ativa rotação por estações (com adaptações), numa abordagem quali-interpretativista, caracterizada pela imersão na realidade dos participantes e a descrição de seus comportamentos durante a aplicação das atividades.

Este artigo está dividido em cinco seções, sendo a primeira composta por resumo e considerações iniciais, na qual há uma contextualização de nosso objeto de pesquisa; na segunda seção, trazemos a fundamentação teórica que embasa o pressuposto defendido pelas autoras. A terceira seção é composta por metodologia, onde delineamos o corpus e o percurso metodológico; na quarta seção, apresentamos os resultados da pesquisa; e na quinta, tecemos as considerações finais sobre o trabalho, seguido das referências.

## 2. *O Ensino e as práticas de Língua Portuguesa*

Comumente, escutamos queixas docentes: “Meu aluno não gosta ou não sabe ler”; “minha turma está defasada na escrita”; “os alunos não gostam de produzir textos”; “a gramática é um bicho papão”. São inúmeras as dificuldades pontuadas. Além das lamúrias, muitos docentes permanecem investindo em práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade social dos discentes. Por outro lado, temos um grande contributo de estudos e pesquisas que apontam um novo olhar no tocante ao desenvolvimento das habilidades leitoras, escritoras e linguísticas dos estudantes. Decerto, não se configuram receitas, mas, alternativas e possibilidades que podem contribuir para a efetividade do ensino de língua portuguesa, numa perspectiva produtiva e reflexiva e que permitam aos alunos participarem ativamente do processo. Muitos desses achados são vivências de professores que não se contentaram com o status quo de sua realidade.

Uma evidência disso encontramos na obra *Aula de Português: encontro e interação*, de Irandé Antunes (2003). Ou seja, uma obra publicada logo após a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, e que já acendia a chama do ensino da língua numa abordagem interacionista e produtiva. Também podemos mencionar aqui o linguista Geraldí. A proposta de ensino de Geraldí (2012) evoca a necessidade de um ensino produtivo da língua.

Notemos que não é recente a preocupação com o ensino da língua portuguesa numa perspectiva produtiva e reflexiva. De acordo com Antunes (2003), a visão distorcida sobre a gramática, acaba sobrepondo-a à real necessidade das competências a serem desenvolvidas no estudante: a fala, a escuta, a leitura e também a escrita de textos significativos. Daí, a necessidade do ensino de língua portuguesa pautado em práticas que propiciem o desenvolvimento real das práticas de linguagem. Irandé Antunes (2003, p. 26) enfatiza que “parece incrível, mas é na escola que as pessoas ‘exercitam’ a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada”.

Duas décadas despontaram. A sociedade mudou. E a escola/sala de aula não pode desconsiderar o aparato tecnológico, a geração digital, os documentos norteadores do ensino de língua portuguesa, o objeto de estudo de uma aula de Português. Não se pode mais conceber o uso do texto e de todas as suas possibilidades como pretexto para o ensino da gramática. Como afirma Antunes (2003) o ensino de gramática não deve parar nas terminologias, nas classificações e os exercícios de análise linguística não sejam apenas de reconhecimento das diferentes unidades e estruturas gramaticais. Por todas essas razões, os docentes precisam rever suas práticas de ensino, aliando-as ao viés tecnológico, à gamificação, às metodologias ativas, à ludicidade.

E essa abordagem deve se estender a todos os eixos de ensino. É contundente que a escola entenda isso, que invista em bons projetos de aprendizagem de leitura e escrita, de letramento, de situações ludo-pedagógicas envolvendo o ensino da gramática, da ortografia, entre outros.

A BNCC (2018) regulamenta o ensino de língua portuguesa no Brasil. Nela, o ensino articula-se através de quatro eixos: a oralidade, a leitura, a produção escrita e a análise linguística. Assim, os estudantes precisam ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão e autonomia.

Dados de vários estudos sugerem que boas práticas de ensino de língua portuguesa são importantes porque tornam a aprendizagem mais significativa, além de contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades imprescindíveis para a formação do sujeito como cidadão, dando conta de expressar-se criticamente, de forma oral e escrita, com clareza e logicidade de ideias, observando o padrão culto da língua.

Diante do contexto, é imperioso destacar a teoria da aprendizagem de Ausubel (1982) que tem como base três componentes principais: Aprendizagem significativa, conhecimento prévio e inferência. Ausubel (1982), propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados e com a mediação do professor ele descubra e redescubra outros conhecimentos, caracterizando assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz. Validamos o exposto por Ausubel (1982), pois, de fato, tornar a aprendizagem significativa para o estudante, é inseri-lo no processo, considerar seus conhecimentos prévios, explorar o conhecimento com outras variáveis.

Freire (1996) dialoga com Ausubel (1982), em nosso ponto de vista, na perspectiva da aprendizagem significativa quando afirma que é preciso oferecer ao aluno uma educação libertadora, na qual possa participar de todo o processo da aprendizagem de forma ativa, colaborativa, problematizadora e dialógica.

Esta visão da aprendizagem significativa é aportada também na BNCC (2018) que reconhece a aprendizagem significativa como um pilar para o desenvolvimento dos estudantes.

Observemos, então, que para promover aprendizagem significativa se faz necessário a priori pensar em práticas pedagógicas produtivas, que fomentem o conhecimento prévio do aluno, que o incite a ser construto de sua própria aprendizagem e tal conjuntura apresenta uma forte relação com as metodologias ativas. As metodologias ativas, segundo Bacich e Moran (2018), se apresentam como estratégias de ensino e aprendizagem por meio do envolvimento dos estudantes como atores do processo e não apenas como espectadores. Na BNCC, essas metodologias ativas visam formar não somente estudantes, mas também professores. Dentre essas metodologias, destacam-se: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, gamificação, ensino híbrido, estudo de caso, seminários, aprendizagem cooperativa.

Um dos princípios que constitui a metodologia ativa é o professor como mediador e facilitador. Dessa forma, tem o professor a incumbência de inserir em sua prática pedagógica atividades diversificadas que favoreçam o desenvolvimento das competências leitora, escritora e linguísticas de seus alunos.

### ***2.1. As práticas tradicionais de ensino de língua portuguesa***

O ensino da Língua Portuguesa está dividido em quatro práticas de linguagem, que estão em constante diálogo, embora cada uma tenha suas peculiaridades. Inquieta-nos a questão das práticas escolares tradicionais de ensino da língua portuguesa.

Nos últimos anos, tem havido uma quantidade crescente de literatura sobre práticas escolares tradicionais. E aqui destacamos um aporte teórico necessário para a leitura pelos professores de língua portuguesa. Trata-se de aula de português: encontro e interação, uma obra de Irandé Antunes (2003) uma exímia linguística que introduz novas diretrizes para o ensino de língua portuguesa, em que seu objetivo é chamar a atenção dos professores sobre as práticas escolares tradicionais.

Antunes (2003) critica as aulas de português. Segundo a autora, as aulas são mecânicas em relação à oralidade, a escrita, a leitura e a gramática, pois a didática dos professores encontra-se totalmente inadequada. Nota-se na atualidade uma mudança significativa de práticas pedagógicas do ensino de língua portuguesa, fomentada por programas de formação continuada, como o Mestrado Profissional em Letras e com a realização de práticas de

ensino lúdicas, reflexivas e significativas. Todavia, ainda é vigente práticas de ensino tradicionais e mecânicas, que precisam ser redimensionadas e contextualizadas.

A autora acrescenta ainda que:

Os métodos utilizados não se concentram em ensinar a língua e seu funcionamento, mas apenas explorar o ensino de uma gramática que, conforme Antunes, é “uma gramática, fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função: frases feitas para servir de lição, para virar exercício”. (ANTUNES, 2003, p. 31)

Diante do contexto de práticas tradicionais do ensino de língua portuguesa apontado pela autora, observa-se que é uma realidade muito presente nas escolas. Essa demanda exige dos professores uma nova postura e reflexão, sobretudo, ao ensino de gramática, pois reafirmando Antunes (2003), não adianta ensinar apenas as nomenclaturas e pedir para os alunos classificar as orações, é preciso que eles compreendam a gramática funcional através de recursos de textos orais e escritos em que se privilegie a aplicação na língua falada ou escrita em seu uso formal e informal.

Como afirma Antunes (2003 p. 97), “o estudo da gramática deve ser estimulante, desafiador, instigante, de maneira que se desfaça essa ideia errônea de que estudar língua é, inevitavelmente, uma tarefa desinteressante, penosa e, quase sempre, adversa”.

Nesse mesmo diapasão, percebemos o apontamento da Base Nacional Comum Curricular (2018) quando defende que o ensino de gramática deve ser contextualizado nas práticas sociais, e não com base no conteúdo em si.

Assim fica evidente, o papel das metodologias ativas e práticas de ensino contextualizadas no ensino de língua portuguesa como um todo, é fundamental um trabalho em constante diálogo com as práticas de linguagem. Para tanto, o professor precisa lançar mão de estratégias diversas de ensino, que instiguem, provoquem, incentivem os alunos a refletirem sobre o uso potencial da língua, considerando toda a ação comunicativa dos estudantes.

Portanto, a partir dos estudos apresentados por Antunes (2003) e orientações da BNCC (1998), há evidências de que o ensino da língua não pode ser fragmentado, deve ser ajustado e contemplado a sua funcionalidade, considerando todos os aspectos imbuídos na competência comunicativa dos falantes, e outra questão básica para o redimensionamento das práticas mecânicas e descontextualizadas do ensino da língua: é o despertar docente. Por certo, não se trata de um caminho linear, entretanto, temos a nossa disposição muitas orientações e sugestões, propostas de caminhos já trilhados e que

comprovadamente apresentaram excelentes resultados e por fim, precisamos nos conceber como produtores de conhecimento ao ponto de tecer estratégias didáticas que deem conta de atender ao ensino contemporâneo da língua portuguesa numa perspectiva produtiva, convidativa, reflexiva e emancipatória. Eis o desafio!

### 3. *Percurso metodológico*

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos pela abordagem quali-interpretativista, caracterizada pela imersão na realidade dos participantes. Segundo Gil (2008), esse tipo de abordagem proporciona o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e a das suas relações, por meio do contato direto com a situação estudada.

Definimos como sujeitos de nossa pesquisa alunos do 7º ano da Escola de Ensino Fundamental Alba Maria de Araújo Lima Aguiar em Camocim-Ceará, período vespertino. Participaram da técnica desenvolvida, 36 discentes, desenvolvidas em 4 aulas, sendo dois blocos de 90 minutos cada.

O *corpus* foi constituído por meio de uma adaptação da metodologia ativa de rotação por estações. A metodologia rotação por estações é definida por Bacich (2016) como

[...] os estudantes são organizados em grupos e cada um desses grupos realiza uma tarefa de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. O planejamento desse tipo de atividade não é sequencial e as atividades realizadas nos grupos são, de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos. (BACICH, 2016, p. 682)

A metodologia denominada Rotação por Estações, técnica que se configura como metodologias ativas e podem ser definidas como estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de situações mais próximas da sua realidade, tornando-os responsáveis pela construção do conhecimento. Neste modelo de ensino, o professor torna-se mediador nos processos de ensino e aprendizagem, permitindo aos estudantes o protagonismo de seu aprendizado.

Como predispõe a metodologia ativa Rotação por Estações, os estudantes foram organizados em grupos, para realizar as atividades propostas em 06 estações sobre aspectos fonológicos da língua, envolvendo questões de ortografia, acentuação e pontuação, de acordo com o esquema a seguir:

Figura 1: Esquema das estações de aprendizagem.



Fonte: Autoras

O primeiro bloco de atividades compreendeu 90 minutos, divididos em 2 momentos. Os direcionamentos preliminares duraram 30 minutos (exposição oral sobre a dinâmica da rotação por estação e os objetivos a serem alcançados). As passagens dos grupos pelas estações somaram 60 minutos. Cada estação tinha o tempo de 10 minutos, sendo controlado com uso de cronômetro e apito. Para o registro das atividades em cada estação de aprendizagem, os grupos receberam um cartão-resposta. As atividades de cada estação foram reproduzidas em tamanho pôster e dispostas no pátio da escola sobre mesas, onde ocorreu o desenvolvimento da proposta. Cada estação foi composta por 20 questões, sendo cada questão equivalente a 1,0 ponto, totalizando 120 pontos, por ocasião das 6 estações de aprendizagem. Os grupos fizeram rodízio aleatoriamente pelas estações, posto que nesse tipo de atividade não há necessidade de obedecer uma sequência lógica, as atividades de cada estação são independentes, porém integradas.

O segundo bloco também contemplou 90 minutos, sendo 50 minutos para correção coletiva das estações pelo professor e alunos no quadro expositor didático e com uso de projeção, 30 minutos para os alunos trocarem ideias e informações sobre o que foi aprendido durante a passagem pelas estações (realizada oralmente) e por escrito com questões direcionadas, por meio de um instrumental e por fim, 10 minutos para as considerações finais pela professora.

#### 4. Análise e discussão dos resultados

O ensino de fonologia na perspectiva lúdica é um caminho a ser trilhado nas aulas de língua portuguesa, e tal cenário não se deve restringir apenas a fonologia, como também aos demais eixos que compõem o ensino da língua portuguesa. As práticas docentes precisam contemplar as diretrizes atuais, ajustando as diversas metodologias ao ensino da língua na contemporaneidade.

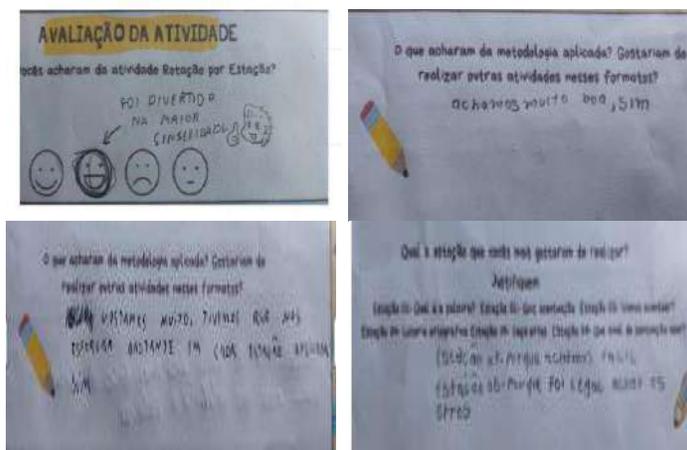
Partindo dos resultados obtidos da pesquisa, reiteramos que a metodologia Rotação por Estações pode ter interferência positiva na aprendizagem dos discentes. Com atividades dessa natureza, os alunos podem interagir, trabalhar em equipe, usar os conhecimentos prévios, fazer inferências. Isso significa que, por meio de atividades em grupo, com uso de recursos lúdicos, as aulas de língua portuguesa ganham mais profundidade e dinamicidade. Ao se propor atividades diferenciadas, saindo do usual, que, em grande parte, são aulas expositivas, tem-se a possibilidade de atrair um maior interesse dos alunos.

A atividade foi desenvolvida em consonância com as diretrizes prescritivas da BNCC (2018), com a prática de Linguagem – análise linguística / semiótica; os objetos de conhecimento fonó-ortografia e elementos notacionais da escrita e as habilidades EF67LP33 e EF67LP32 – Pontuar textos adequadamente e escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.

Para dar conta das habilidades e competências acima aferidas foram exploradas nas estações os conteúdos de acentuação gráfica, ortografia e sinais de pontuação, tendo como objetivos a ampliação do vocabulário, a escrita correta (de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa) e estabelecimento de relação com as regras ortográficas conhecidas e a utilização adequada dos sinais de pontuação.

Dos resultados, podemos destacar que houve interação, boa aceitação, e proatividade dos alunos durante a passagem pelas estações, como veremos a seguir nos excertos extraídos da avaliação.

Figura 2: Excertos extraídos da avaliação da atividade de rotação por estações.



Conforme o exposto pela figura 2, podemos mensurar a eficácia da atividade, a partir da validação da metodologia pelos estudantes. Na avaliação escrita, pontuaram que gostaram da metodologia aplicada e sugeriram outras atividades nesse formato. Além disso, explicitaram que a atividade foi legal e divertida, trabalharam em equipe, se ajudaram e compartilharam conhecimentos.

Percebemos que em algumas estações, os grupos apresentaram mais entusiasmo, como a estação 01 que tratava de escrever palavras seguindo pistas linguísticas e as estações 02 e 03 que traziam questões referentes à acentuação gráfica.

Na estação 04, que versava sobre a grafia correta de palavras de acordo com a norma padrão da língua portuguesa, através de uma loteria ortográfica, percebemos um bom aproveitamento e os discentes puderam refletir sobre algumas convenções ortográficas e também com palavras de irregularidades ortográficas. Observemos os recortes dessa estação a seguir.

Figura 3: Trecho da estação de aprendizagem 04 – Loteria Ortográfica.



Fonte: As autoras.

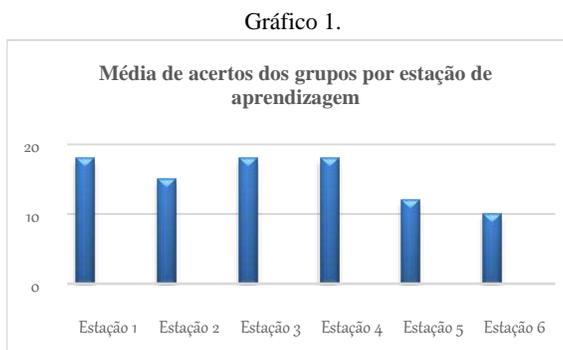
Os grupos conseguiram uma média de acertos plausível, algumas das palavras usadas apresentavam uma explicação para o funcionamento, denota-se que os alunos já se apropriaram dessas regras e aqui colocaram em jogo, o conhecimento prévio.

Outras, palavras, no entanto, como as palavras com irregularidades ortográficas são governadas por critérios às vezes arbitrários, às vezes pontuais, ou seja, não há uma regra específica ou consistente que justifique a escolha. Nesse caso, a escrita da palavra se explica por meio de sua origem etimológica ou mesmo pela tradição, ou seja, uma forma de escrever consagrada pelo uso. E nessa hora, os estudantes operam com o raciocínio, a memorização e o esforço para compreender esses casos particulares.

Assim, atividades dessa natureza cooperam para esse processo reflexivo, pois segundo Morais (2002) “Quem não cria oportunidades de reflexão

sobre as dificuldades ortográficas do idioma não pode nunca exigir que o aluno escreva certo”.

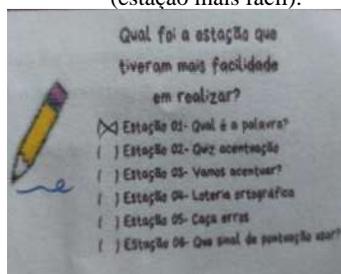
Nas estações 05- caça erros e 06 – Qual sinal de pontuação devo usar? Percebemos um menor envolvimento dos alunos, sobretudo na estação 06, o que refletiu nos resultados, posto que foram as estações com menos acertos pelos grupos, conforme veremos a seguir no Gráfico 1, com a média de acertos dos grupos por estação de aprendizagem.



Fonte: Autoras.

O gráfico 1 fornece uma visão dos dados coletados, mostrando o nível de acertos dos grupos em cada estação. Aqui, compreendemos porque os alunos relacionaram como estação mais fácil de realizar a primeira – Qual é a palavra? A estação consistia em descobrir a palavra por meio de pistas conceituais e linguísticas, objetivando a escrita correta de palavras (Figura 4), já que a média de acertos/pontos por grupo foi entre 18 e 20 acertos. Evidências apresentadas no gráfico 1 e durante a fase de avaliação da atividade (Figura 5).

Figura 4: Estação 01 – Qual é a palavra? Figura 5: Trecho da avaliação pelos alunos (estação mais fácil).



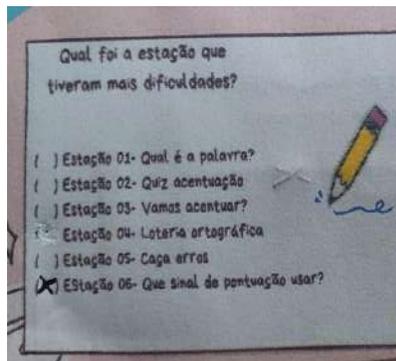
Fonte: Autoras.

Nas estações 02 (Quiz da acentuação), 03(Vamos acentuar?) e 04 (Loteria ortográfica) a média de acertos variou entre 15 e 18 acertos. Estações também pontuadas pelos estudantes como fáceis. Nas últimas estações, o desempenho dos grupos foi menor, girando entre 10 e 12 acertos. Sendo a estação 06-Que sinal de pontuação devo usar? Atividade que consistia em pontuar adequadamente um texto (Figura 6), apontada pelos estudantes como mais difícil de realizar (Figura 7).

Figura 6: Estação 06 – Pontuar o texto adequadamente



Figura 7: Excerto da avaliação (estação mais difícil de realizar)



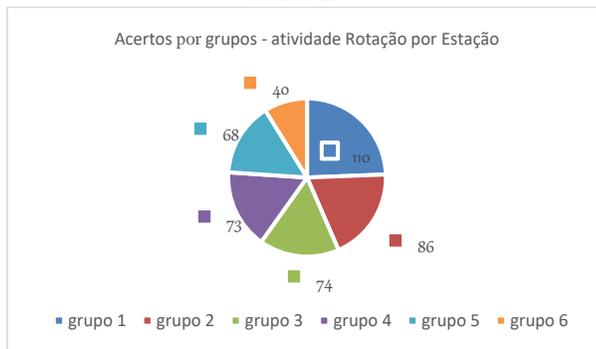
Fonte: Autoras.

Conforme pontuado na avaliação pelos grupos (figura 7), a estação de aprendizagem 06 foi considerada difícil. Uma estação que lidava com o conteúdo pontuação. Percebemos que os alunos até conseguiram identificar os sinais de pontuação, bem como sua função, no entanto, tiveram dificuldades em operar com o texto, pontuando-o inadequadamente.

Dos conteúdos explorados, a pontuação foi a que apresentou o pior resultado. Apenas um grupo conseguiu pontuar satisfatoriamente o texto, o que pressupõe indicativos de que outras atividades precisam ser trabalhadas na sala a partir deste conteúdo e é o que segue justamente apresentado pelos participantes na avaliação escrita, quando pontuaram que noutras atividades gostariam de aprofundar os conhecimentos sobre pontuação (03 grupos), seguido da acentuação (02 grupos) e apenas um grupo pontuou na próxima atividade ser ortografia.

Observemos a seguir o gráfico 2, com o resultado em números (acertos) da atividade por grupos.

Gráfico 2.

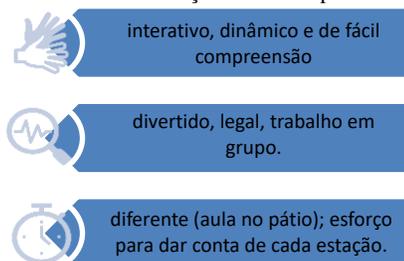


Fonte: Autoras

Com base nos dados, os grupos que mais se destacaram fizeram 110 e 86 pontos respectivamente, com resultado adequado. Os grupos com desempenho intermediário fizeram uma média de 70 pontos. E apenas um grupo apresentou desempenho insatisfatório com 40 pontos. Aqui é válido destacar que foi perceptível nesse grupo específico as brincadeiras paralelas à atividade, o que pode ter ocasionado o baixo rendimento.

De um modo geral, os grupos apontaram como positiva a atividade realizada, tanto em termos de aprendizagem, como interação e trabalho em grupo. Observemos na (figura 8) logo a seguir, esses indicativos de aproveitamento da atividade, a partir do questionamento: O que acharam da metodologia aplicada?

Figura 8: Devolutivas da avaliação oral feita pelos alunos no final da atividade.



Fonte: As autoras

Como demonstrado na figura 8, temos uma correlação positiva entre a atividade e o formato em que foi realizada (metodologia rotação por estações). Isso denota a importância de o professor estar antenado com o percurso metodológico de suas aulas, pois a metodologia utilizada faz diferença e pode despertar interesse e ou a apatia dos alunos. Assim, o professor que

envereda por esse caminho tem consciência de seu papel no processo como mediador e como tal, orienta o discente a ser protagonista na construção de sua própria aprendizagem. Corroborando com a ideia do sujeito ativo e da busca pelo conhecimento incentivado pelo professor mediador, um grande educador, Freire afirma:

Meu papel de professor progressista não é apenas de ensinar Matemática ou Biologia, mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva. (FREIRE, 1996, p. 78)

Dessa forma, os resultados apresentados fornecem informações importantes sobre a questão postulada por Freire, na medida em que os usos de metodologias ativas proporcionam o engajamento dos alunos e os tornam sujeitos ativos em seu processo cognoscitivo.

Em linhas gerais, podemos mensurar a eficácia da atividade realizada. Explorar aspectos do ensino fonológico na perspectiva lúdica e reflexiva em sala de aula é oportunizar momentos para além do devir tradicional das práticas de linguagem. É contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências do ensino da língua de forma vivaz, dinâmica e comunicativa. E como afirma Freire (2001), uma aula constitui-se como espaço de construção de conhecimento que envolve o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Nessa vertente, a metodologia utilizada contribuiu significativamente para fomentar essa autonomia e gerar aprendizagem de forma lúdica e reflexiva.

## 5. *Considerações finais*

O presente artigo foi desenvolvido com intuito de expor as implicações didático-pedagógicas do uso de atividades fonológicas na perspectiva lúdica e como se constituem ferramentas produtivas para o ensino de língua portuguesa, a partir de uma análise crítica proposta pela disciplina de Fono-logia, Variação e Ensino do ProfLetras.

Os dados sugerem que essa forma de ensino se constitui como uma importante ferramenta didático-pedagógica, pois estimula a aprendizagem, a participação ativa dos estudantes, o trabalho em grupo. Evidenciamos que o trabalho favoreceu o exercício reflexivo de regularidades e convenções da escrita de forma colaborativa e lúdica.

De forma conjunta, as evidências apontam para a eficácia da metodologia adotada – rotação por estações –, contemplando o ensino da ortografia, pontuação e acentuação, fato este que tem significativas implicações para o ensino de Língua Portuguesa.

Assim, constatou-se que as atividades de cunho fonológico aplicadas seguindo o modelo de Rotação por Estações pode tornar o aprendizado mais atraente para os discentes ao propiciar aulas dinâmicas, interativas e colaborativas, permeadas pela prática de exercícios lúdicos. Consequentemente, os alunos têm a oportunidade de vislumbrar conceitos e outros conhecimentos de análise linguística e semiótica de forma prazerosa e reflexiva, sem o peso das regras normativas da língua. Desse modo, entendemos ser perfeitamente viável a aplicabilidade do método da rotação por estações nos outros eixos que compõem o ensino da língua portuguesa, bem como em qualquer componente curricular.

Decerto, as discussões não findam com esse estudo, evidentemente novos apontamentos com foco em metodologias ativas e subsídios teórico-metodológicos exequíveis para a aplicação e vivência de práticas que contribuem para a melhoria do ensino–aprendizagem, considerando o caráter lúdico e o dinamismo nas aulas de língua portuguesa surgirão, posto que as inquietações emergidas nas salas de aula se configuram excelentes oportunidades de o professor conceber-se um eterno pesquisador.

Por fim, o que há de considerar é que trabalhos que demandam questões que envolvem o ensino da língua portuguesa, sobretudo no parâmetro reflexivo e dinâmico, são imprescindíveis para nortear e contribuir para o aperfeiçoamento da práxis pedagógica de forma que garanta a sua eficácia e mantenha um diálogo constante com as demandas contemporâneas do ensino da língua portuguesa.

Certamente, os desafios são muitos, contudo o ensino de língua portuguesa deve ser significativo, contextualizado e produtivo, posto que o ensino tradicional não pode prevalecer como metodologia unidirecional e/ou assumir o lugar de destaque na escola do século XXI.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- BACICH, Lilian. Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. *Workshop De Informática Na Escola (WIE)*, 22, 2016, Uberlândia. *Anais [...]*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2016. p. 679-87

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 2001.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MORAN, José. O papel das metodologias na transformação da Escola. In *Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda*, In: BACICH, I.; MORAN, J. (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAIS, Artur Gomes. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

**AS TRADUÇÕES BRASILEIRAS DO ARGOT  
DOS MALFEITORES EM “A ÚLTIMA ENCARNAÇÃO  
DE VAUTRIN”, DE HONORÉ DE BALZAC<sup>13</sup>**

*Daniel Padilha Pacheco da Costa* (USP)  
[daniel.padilha.costa@usp.br](mailto:daniel.padilha.costa@usp.br)

**RESUMO**

A tradução de socioletos literários foi pesquisada, em um primeiro momento, pelo intelectual francês Antoine Berman e, mais tarde, por teóricos do Québec interessados pela tradução para o francês de romances estadunidenses. Diferentemente das demais variedades linguísticas, o jargão da criminalidade é dotado de uma função deliberadamente críptica. Por isso, sempre que o exploraram literariamente, importantes romancistas franceses do século XIX, como Victor Hugo, Eugène Sue e Honoré de Balzac, optaram por traduzir esse jargão intratextualmente, seja entre parênteses ou vírgulas, seja em notas ou glossário. Em “A comédia humana” (1829–1850), de Honoré de Balzac – em particular, no principal foco de exploração do jargão da criminalidade nessa obra: a quarta e última parte de “Esplendores e misérias das cortesãs”, intitulada “A última encarnação de Vautrin” (1847) –, o jargão da criminalidade é narrativizado. Neste artigo, pretende-se analisar o tratamento dado a esse jargão pelas traduções brasileiras desse romance, realizadas por Casimiro Fernandes (1946) e Ilana Heineberg (2006).

**Palavras-chave:**

Argot dos malfeitores. Honoré de Balzac. “A comédia humana”.

**ABSTRACT**

The translation of literary sociolects was researched, at first, by the French intellectual Antoine Berman and, later, by Québec theorists interested in the translation of American novels into French. Unlike other language varieties, the criminal’s slang has a willfully cryptic function. For this reason, whenever French novelists of the 19th century, such as Victor Hugo, Eugene Sue and Honoré de Balzac explored it literally, they chose to translate this slang, either in parentheses, footnotes or a glossary. In “The human comedy” (1829–1850) – in particular, in the fourth and last part of “The splendors and miseries of courtesans”, which is called “The last incarnation of Vautrin” (1847) –, the criminality’s slang has a strategic function in the plot. This paper aims to discuss the treatment given to this slang by the Brazilian translators of this novel, Casimiro Fernandes (1946) and Ilana Heineberg (2006).

**Keywords:**

Criminality’s slang. Honoré de Balzac. “The human comedy”.

**1. Introdução**

A partir dos anos de 1990, cresceu progressivamente o interesse teóri-

---

<sup>13</sup> Esta pesquisa contou com o apoio do Groupe de recherche en histoire de la traduction en Amérique Latine (HISTAL) da Université de Montréal.

co pela tradução do plurilinguismo, entendido como a coexistência em uma obra literária de diferentes línguas (como línguas estrangeiras e fictícias) ou variedades linguísticas (como dialetos, socioletos, idioletos e tecnoletos). No Brasil, as pesquisas desse fenômeno foram realizadas, sobretudo, em romances de língua inglesa, com destaque à tradução de variedades do *black english vernacular* (BEV), o inglês vernacular dos negros<sup>14</sup>. Apesar da sua enorme importância histórica, ainda permanece pouco estudada a variedade linguística do francês chamada de “argot” (jargão) e referente ao tecnoleto da criminalidade. O argot foi explorado literariamente por romancistas franceses canônicos do século XIX, como Victor Hugo, Eugène Sue e Honoré de Balzac.

Diferentemente das demais variedades linguísticas, o *argot* é dotado de uma função deliberadamente críptica como proteção ao grupo. Por isso, sempre que o exploraram literariamente, aqueles romancistas optaram por traduzi-lo, seja entre parênteses ou vírgulas, seja em notas ou glossário. Em “A Comédia Humana” (1829–1850), de Honoré de Balzac – em particular, no principal foco de exploração do jargão da criminalidade nessa obra: a quarta e última parte de *Esplendores e misérias das cortesãs*, intitulada “A última encarnação de Vautrin” (1847) –, o jargão da criminalidade é narrativizado, segundo a definição da “tradução intratextual narrativizada” oferecida pelo historiador belga da tradução, Lieven D’Hulst (2008; 2010). Neste artigo, pretende-se analisar o tratamento dado a esse jargão pelas traduções brasileiras desse romance, realizadas por Casimiro Fernandes (1946) e Ilana Heineberg (2006).

## 2. A poética do traduzir

O estudo da tradução das assim chamadas “linguagens sociais” (Cf. VIDAL, 1991) ou “socioletos literários” (Cf. LANE-MERCIER, 1995) recebeu, a partir do início dos anos de 1990, uma forte impulsão do Groupe de Recherche en Traductologie (GRETI)<sup>15</sup>. Os teóricos da área vinculados a esse grupo canadense interessaram-se, inicialmente, pela análise de traduções para o francês do BEV explorado literariamente por William Faulkner

<sup>14</sup> Para uma visão detalhada dessas variedades, ver Labov et al. (2005).

<sup>15</sup> O GRETI integrou pesquisadores da Tradução vinculados à Universidade McGill, como Gillian Lane-Mercier, Annick Chapdelaine, Bernard Vidal, Lucie Joubert, Corinne Durin e Judith Lavoie. As duas primeiras autoras foram responsáveis pela organização do número da revista TTR intitulado “Traduire le sociolect” (1994), que pode ser considerado um marco na pesquisa sobre a temática. Esse número inclui artigos de Françoise Morvan, Paul F. Bandia, Gillian Lane-Mercier, Annick Chapdelaine, Bernard Vidal e Judith Lavoie, entre outros.

em “The Sound and Fury” (1929) e “The Hamlet” (1940). De modo geral, as suas pesquisas se concentraram nas traduções para o francês das variedades do BEV utilizadas por romancistas estadunidenses, como Mark Twain (1835–1910), Zora Neale Hurston (1891–1960), John Dos Passos (1896–1970), William Faulkner (1919–1962) e Alice Walker (1944–). Mais tarde, as suas pesquisas também incluíram outros socioletos, como, por exemplo, o *joual* literário do Quebec (Cf. LANE-MERCIER, 2011).

Desde o início de suas pesquisas sobre traduções para o francês do BEV, os pesquisadores do GRETI se basearam na concepção tradutória do teórico francês Antoine Berman. Em sua análise da tradução e sistemática da deformação, Berman (2007) confere destaque à tradução do plurilinguismo romanescos, reservando-lhe três das doze deformações elencadas: a destruição ou a exotização das redes de linguagens vernaculares; a destruição das locuções; e o apagamento das superposições de línguas<sup>16</sup>.

A concepção tradutória de Berman (1984), apresentada em sua interpretação das principais teorias da tradução propostas pelo Romantismo alemão e fundada no respeito ético da alteridade pelo tradutor, volta-se criticamente contra a assim chamada “tradição clássica” da tradução na França, comumente designada pelo epíteto “belas infiéis” (*belles infidèles*).

Baseada no respeito ético do tradutor às funções ideológica e estética desempenhadas pelos socioletos literários, tanto a teoria quanto a prática da tradução desses socioletos pelo grupo canadense se apoia, essencialmente, no esteio da tradição tradutória sistematizada pelo teórico francês. Do ponto de vista prático, o projeto de retradução coletiva pelo GRETI dos três primeiros capítulos de *The Hamlet*, de William Faulkner (Cf. CHAPDELAIN; LANE-MERCIER, 2001) – baseado na exploração de marcas socioletais oriundas de variedades orais do francês falado no Quebec –, foi orientado, como afirma Chapdelaine (2001, p. 90, tradução nossa), “contra os cânones franceses da “grande” literatura desde o classicismo (Cf. BERMAN, 1984)”<sup>17</sup>.

Do ponto de vista teórico, é bem verdade que a dicotomia proposta por Berman entre destruição e exotização foi problematizada por Lane-Mercier (1995). No entanto, as pesquisas conduzidas pelo GRETI procuraram mostrar, de modo geral, que as traduções para o francês do BEV deformaram o plurilinguismo constitutivo dos romances daqueles escritores estadunidenses. A respeito da tradução para o francês de “The Adventures of

<sup>16</sup> Sobre essa influência, ver Vidal (1991, p. 156-57).

<sup>17</sup> “[...] à l’encontre des canons français de la « grande » littérature depuis le classicisme (Berman 1984)”.

Huckleberry Finn”, realizada por André Bay (1961/1990), Lavoie (1994, p. 25, tradução), por exemplo, afirma: “Esse apagamento quase sistemático dos socioletos na tradução de Bay decorreria da tradição do bem-escrever característica do polissistema literário a que o tradutor pertence”<sup>18</sup>.

O GRETI reivindicou a posição descentrada do Quebec contemporâneo em relação ao renitente classicismo da instituição literária na França. Segundo a poética da tradução de Meschonnic (1973), retomada por Berman, a teoria e a prática, a ética e a poética, são indissociáveis uma da outra: enquanto essa se situa no horizonte inescapável de uma experiência, aquela elabora uma reflexão voltada para o conhecimento de seu processo social de textualização. Dessa perspectiva, o grupo canadense defendeu que a teoria e a prática da tradução de socioletos literários constituísse “um ato histórica e culturalmente marcado, descentrado em relação ao Hexágono, e colocado em ação pela sua ‘reflexão em obra’ e por sua ‘reflexão da obra’”<sup>19</sup> (CHAPDELAINE, 2001, p. 123, tradução nossa).

Disso decorre que as respectivas concepções tradutórias formuladas pelo Romantismo alemão, pelos teóricos franceses Berman e Meschonnic e por aquele grupo de teóricos canadenses – formuladas, desde o início, contra a tradição clássica das belas infieis – não possam ser mecanicamente transpostas para um contexto que lhes é *estrangeiro*, como é o Brasil; mas, pelo contrário, que a teoria e a prática da tradução de variedades linguísticas para o português brasileiro sejam o resultado de uma reflexão consequente “em” e “das” obras envolvidas, segundo as suas especificidades históricas, culturais e ideológicas. Dessa perspectiva, a teoria e a prática tradutória são fundadas, para além da dicotomia entre identidade e alteridade, no que foi muito bem definido como uma *poética da relação* (Cf. CARDOZO, 2009).

### 3. *A tradução como procedimento literário*

O emprego do tecnoleto da criminalidade pelos romancistas franceses do século XIX possui uma especificidade decisiva em relação ao emprego de outras variedades linguísticas, já que os narradores sempre introduzem uma tradução dele em francês, seja entre parênteses ou vírgulas, seja em notas ou glossário. No caso do narrador balzaquiano, a tradução dos termos e expressões do jargão utilizados pelas personagens em discurso direto é introduzida

<sup>18</sup> “Ce gommage presque systématique des sociolectes dans la traduction de Bay relèverait de la tradition française du bien-écrire qui caractérise le polysystème littéraire auquel le traducteur appartient”.

<sup>19</sup> “[...] un acte historiquement et culturellement marqué, décentré par rapport à l’Hexagone et mis en branle par sa « réflexion à l’œuvre » et sa « réflexion par l’œuvre »”.

entre parênteses. O mesmo ocorre com o narrador em “Le dernier jour d’un condamné”, de Victor Hugo, por exemplo. O mesmo não acontece com as outras variedades da língua francesa exploradas por Balzac, que jamais recebem tradução.

Ao oferecer uma tradução para os termos e expressões do argot, o narrador balzaquiano parece considerar que o seu leitor presumido desconheça o sentido deles. Além do jargão da criminalidade, a citação de passagens em língua estrangeira também recebe uma tradução. Na passagem em que Vautrin fala em italiano com o seu comparsa Teodoro Calvi, originário da Córsega e prestes a ser guilhotinado, o narrador balzaquiano apresenta uma tradução em francês entre parênteses: “— *Io sono Gaba-Morto! Parla nostro italiano*, disse vivamente Jacques Collin. *Vengo ti salvar* (Sou o Engana-a-Morte, fale o nosso italiano, venho te salvar!)”<sup>20</sup> (BALZAC, 1847, p. 56, tradução nossa).

O mesmo procedimento é adotado sempre que o jargão da criminalidade é citado em discurso direto. Nesse aspecto, o jargão não é tratado como uma variedade do francês, mas como uma língua estrangeira. Sempre que o jargão da criminalidade é utilizado por uma personagem em discurso direto, o narrador balzaquiano introduz, como nesse trecho em italiano, uma tradução em francês entre parênteses. Nesse sentido, a tradução constitui um procedimento literário da própria narração, sempre que uma personagem fala em uma língua incompreensível, seja ela estrangeira ou jargonesca.

Em sua apresentação de “Splendeurs et misères des courtisanes, Bordas” (*on-line*, tradução nossa) afirma que Balzac por vezes cede à tentação de traduzir o argot dos criminosos, mas, “com muita frequência, prefere fazer com que o leitor seja confrontado pela brutalidade linguística do incompreensível”<sup>21</sup>. Na verdade, essa suposta confrontação com a brutalidade linguística do inteligível não ocorre naquele romance.

Quando um termo ou expressão do argot dos criminosos não é traduzida entre parênteses, é porque já foi traduzido anteriormente. É o que ocorre, por exemplo, com o termo *abbaye* nesta fala de Jacques Collin: “— Incomunicável há quatro dias, não sabia que Teodoro estava tão próximo da *abbaye*...”<sup>22</sup> (BALZAC, 1847, p. 75, tradução nossa). Oriundo do jargão dos criminosos e elipse de *l’Abbaye de-Monte-à-Regret*, o termo *l’abbaye* já

<sup>20</sup> “— *Io sono Gaba-Morto ! Parla nostro italiano*, dit vivement Jacques Collin. *Vengo ti salvar* (je suis Trompe-la-Mort, parlons italien, je viens te sauver)”.

<sup>21</sup> “[...] bien souvent, il préfère confronter le lecteur à la brutalité linguistique de l’incompréhensible”.

<sup>22</sup> “ — Au secret depuis quatre jours, je ne savais pas Théodore si près de *l’abbaye*...”

tinha sido traduzido como “guilhotina” na digressão linguística, realizada anteriormente pelo narrador (Cf. BALZAC, 1847, p. 53). O termo já tinha sido utilizado por Hugo (1829) em “Le Dernier Jour d’un condamné”. Ele é anterior à invenção da guilhotina, quando era utilizado para designar a forca<sup>23</sup>.

Antes da digressão linguística, não há diálogos com termos ou expressões oriundas do jargão da criminalidade. Somente são introduzidos diálogos com esse jargão quando Vautrin encontra os seus comparsas no pátio da prisão. Ao encontrar, acompanhado do diretor da prisão, três comparsas no pátio da prisão, Jacques Collin finge que foi preso para salvar um comparsa – isso porque já tinha chegado aos comparsas a notícia de que ele gastara todo o dinheiro dos Grandes Fanandels, que era “uma quadrilha de malfeitores com a nata do submundo, formada em 1816”<sup>24</sup> (DELVAU, 1866, p. 151, tradução nossa); enquanto os comparsas estivessem presos, o dinheiro foi guardado pelo líder da quadrilha, Vautrin, que o utilizara para subvencionar o elevado custo de vida do seu discípulo, Luciano de Rubempré. É a Luciano que Collin afirma querer salvar nesta passagem (mas os comparsas não sabem disso e, achando que é de Teodoro que ele fala, obedecem à ordem do líder):

— Não levante *ragoût sur ton dab* ! (suspeita sobre o seu rei). — diz Jacques Collin baixinho com uma voz oca e ameaçadora muita parecida com o rugido surdo de um leão. — A *raille* (a polícia) está aqui, deixe-a *couper dans le pont* (acreditar no que é contado). Eu estou representando uma *mislocq* (uma farsa) para salvar um *fanandel en fine pegrène* (camarada fanandel no perigo extremo).<sup>25</sup> (BALZAC, 1847, p. 40) (tradução nossa)

Nessa passagem, todos os termos e expressões oriundas do jargão dos criminosos são grifados em itálico e traduzidos em francês entre parênteses. A seguir, é analisado o tratamento dado pelos dois tradutores brasileiros às duas passagens citadas com discurso direto e à digressão linguística.

<sup>23</sup> Em suas *Ballades en jargon*, que foram inteiramente escritas no jargon da quadrilha criminosa dos Coquillards, o poeta do século XV François Villon (2014) já utilizara os termos “*mathegaudie*” ou “*montjoie*” para designar a forca, pois ela ficava sobre a montanha chamada de “*Montfaucon*” na época, nas imediações de Paris.

<sup>24</sup> “*Grands fanandels*. Association de malfaiteurs de la haute pègre, formée en 1816”.

<sup>25</sup> — Ne fais pas de *ragoût sur ton dab* ! (n’ëveille pas les soupçons sur ton maître) dit tout bas Jacques Collin d’une voix creuse et menaçante qui ressemblait assez au grognement sourd d’un lion. La *raille* (la police) est là, laisse-la *couper dans le pont* (donner dans le panneau). Je joue la *mislocq* (la comédie) pour un *fanandel en fine pegrène* (un camarade à toute extrémité)”.

#### 4. *A tradução de Casimiro Fernandes*

A primeira tradução brasileira de “Esplendores e misérias das cortesãs” (1946) foi realizada por Casimiro Fernandes. Essa tradução possui três edições: 1ª edição, 1948–1955 [várias reimpressões]; 2ª edição, 1989–1992 [várias reimpressões]; 3ª edição 2015. Aqui é utilizada a última edição. Aquele romance pertence ao nono volume dos dezessete em que foram divididas as 89 obras do gigantesco projeto da editora Globo de publicar toda “A comédia humana” (1948–1955).

O projeto, que contou com quatorze tradutores, foi organizado e coordenado por Paulo Rónai, que estabeleceu o plano geral, escolheu parte dos tradutores, redigiu as introduções das 89 obras e a extensa biografia de Balzac, selecionou a documentação iconográfica, recenseou uma antologia da bibliografia crítica sobre a obra de Balzac, compilou índices e concordâncias para o último volume e redigiu as notas de rodapé.

As “7.493 notas” (Cf. ESQUEDA, 2015, p. 57) introduzidas por Rónai na brasileira de “A comédia humana” contêm explicações sobre o contexto histórico, sobre as personagens e os seus antecedentes em outras obras, sobre aspectos de tradução, como expressões idiomáticas, e sobre os múltiplos jogos de linguagem do romancista, como trocadilhos, etimologias, anagramas, parônimos e homônimos (Cf. BALZAC, 2015).

Como ocorreu com as outras 88 obras, a introdução, a revisão e as notas de “Esplendores e misérias das cortesãs” foram realizadas por Rónai. “A última encarnação de Vautrin” contém 183 notas de Rónai, e três notas do próprio Balzac, das quais duas remetem aos antecedentes da trama em “Le père Goriot”. A edição brasileira adotou soluções tradutórias destinadas a aproximar o romance do leitor, como a tradução dos prenomes das personagens.

Como texto-base para essa tradução, Rónai escolheu a antiga edição<sup>26</sup> da coleção da Pléiade, da editora Gallimard, publicada em onze tomos e com texto estabelecido por Marcel Bouteron (RÓNAI, 1981). No entanto, Rónai não se ateve a ela em um aspecto decisivo. Ele restaura a segmentação do romance em capítulos breves, introduzidos por títulos frequentemente espirituosos, engraçados e pitorescos, inventados pelo próprio Balzac. Originária das edições em folhetim, essa segmentação foi mantida nas primeiras edições em volumes integrais, mas excluída pelas edições posteriores, como ocorreu com aquela edição da Gallimard.

---

<sup>26</sup> Há uma nova edição da Pléiade, sob a direção de Pierre-Georges Castex. Nessa nova edição, “Splendeurs et Misères des courtisanes” (1977) foi publicada no quarto tomo. Ela possui introdução do balzacólogo Pierre Citron.

O primeiro trecho citado anteriormente é assim traduzido por Fernandes: “— Achando-me há quatro dias incomunicável, não sabia que Teodoro estava tão perto da guilhotina” (BALZAC, 2015, p. 505). O termo “abbaye” é apagado, e o seu significado em francês, colocado entre parênteses, é vertido para o português. Segundo trecho citado anteriormente, o diálogo entre Jacques Collin e os seus três comparsas é traduzido da seguinte forma por Fernandes (Cf. BALZAC, 2015):

— Não acirres as desconfianças sobre o teu *dab!* — disse baixinho Jacques Collin numa voz cava e ameaçadora que parecia o surdo rosnar de um leão. — Anda por aí a polícia, deixa-a dar com as ventas num sedeiro. Eu estou aqui representando uma farsa para salvar um camarada em perigo. (BALZAC, 2015, p. 503)

Da mesma forma que ocorreu com o termo *abbaye*, há aqui o apagamento de todos os termos e expressões oriundas do jargão dos criminosos. Introduzido pelo narrador entre parênteses, o significado desses termos e expressões em francês é traduzido em português. Como o conteúdo dos próprios parênteses era ele mesmo uma tradução para o francês corrente do significado dos termos e expressões oriundas do jargão dos criminosos, a tradução desse conteúdo para o português pode ser considerada uma tradução indireta. Assim como ilustrado nesses dois exemplos, o apagamento do jargão dos criminosos utilizado em discurso direto ocorre no resto da tradução de Fernandes.

O único termo do jargão da criminalidade que não sofreu apagamento na tradução de Fernandes foi o termo “*dab*”, que não é traduzido, mas mantido como estrangeirismo em itálico nas trinta e oito vezes em que é empregado na versão brasileira. Os estrangeirismos marcados com um itálico podem ser considerados um tipo de exotização, como afirma Berman (2007, p. 82): “A exotização toma duas formas. Primeiramente, por meio de um procedimento tipográfico (os itálicos), isola-se o que não o é no original”. No primeiro uso do termo “*dab*” pela personagem de Fio-de-Seda, é introduzida a seguinte nota de rodapé (essa foi única nota de rodapé introduzida pelo revisor em todo o romance):

Nas seqüências que se ocupam da prisão e dos prisioneiros, seguiu-se o partido de Paulo Rónai, explicado à nota 304 e não se traduziu a gíria carcerária empregada por Balzac. Conservou-se do original só a palavra “*dab*” que designa “chefe”. Primeiro pela constância de sua aparição para designar Jacques Collin; segundo, trata-se de uma palavra dicionarizada em francês. [N.R.] (BALZAC, 2015, p. 786)

O apagamento dos termos e expressões do argot ocorre não apenas nas passagens em que eles são utilizados em discurso direto, mas também nas passagens em que são comentados pelo narrador balzaquiano como exemplos da *língua* dos criminosos. Além do apagamento, essas passagens tam-

bém promovem a supressão dos termos e expressões oriundas do jargão dos criminosos. Exemplo disso encontra-se na digressão linguística, que é condensada pela tradução de Fernandes. Na nota 304, o supervisor do projeto editorial, Rónai, apresenta a seguinte justificativa para a condensação de várias páginas em um único parágrafo: “Esta digressão, aliás interessantíssima, sobre o *argot* teve forçosamente de ser reduzida na tradução, por se compor de explanações de termos da gíria francesa; tais explanações, numa versão, se tornariam incompreensíveis” (BALZAC, 1996, p. 738).

O critério adotado por essa condensação foi, por um lado, suprimir as passagens intermitentes contendo comentários aos vinte e oito termos e expressões do jargão da criminalidade e, por outro, manter as definições gerais que, no romance, permitem salientar as conclusões teóricas sobre esse jargão ilustradas por aqueles comentários. Essas conclusões se referem a diferentes aspectos da língua dos criminosos, como as suas sonoridades, imagens, antiguidade, evolução e etimologias.

### 5. *A tradução de Ilana Heineberg*

A segunda tradução brasileira, publicada pela editora L&PM em 2006, foi realizada por Ilana Heineberg. A sua revisão ficou a cargo de Bianca Pasqualini, Renato Deitos e Rosélis Pereira. Essa edição contém uma apresentação, intitulada “A comédia humana”, e uma introdução, intitulada “Crime e paixão num mundo de ambiguidades”, ambas assinadas por Ivan Pinheiro Machado. As notas foram realizadas pela própria tradutora Ilana Heineberg. Diferentemente da tradução de Casimiro Fernandes, os prenomes das personagens são mantidos em suas respectivas grafias francesas.

Não há informações sobre o texto-base adotado como referência para essa tradução, mas ela não mantém a segmentação do romance em capítulos introduzidos por títulos, que era uma característica das primeiras edições francesas de “*Splendeurs et Misères des courtisanes*” em folhetim e em volumes integrais. Como também ocorre com traduções brasileiras de romances “clássicos” em inglês (Cf. MILTON, 1994), a tradução de Heineberg atualiza sistematicamente o vocabulário utilizado por Fernandes, além de adotar um registro de linguagem mais coloquial do ponto de vista morfossintático.

O primeiro trecho citado anteriormente é assim traduzido por Heineberg: “— Incomunicável há quatro dias, eu não sabia que Théodore estava tão perto da guilhotina” (BALZAC, 2006, p. 505). Mais uma vez, o termo do jargão da criminalidade, “*abbaye*”, é apagado, e a sua tradução, colocada entre parênteses, é vertida indiretamente para o português. Ela o traduz da

mesma forma que Fernandes: “guilhotina”. No entanto, essa opção conflita com a tradução dada para a “abbaye du Mont-à-Regret” na digressão, na qual ela tinha transposto não o conteúdo semântico, mas a metáfora jargonesca: “Abadia do Monte dos Remorsos” (BALZAC, 2006, p. 1373). No terceiro emprego dessa expressão jargonesca, Heineberg volta a manter a metáfora, ao traduzir “chanoine de l’abbaye de Monte-à-Regret” (BALZAC, 1847, p. 67) por “cônego da Abadia do Monte dos Remorsos” (BALZAC, 2006, p. 1398).

Por um lado, o trecho simplifica a sintaxe da versão anterior, suprimindo o verbo da oração reduzida (“achando-me”) e explicitando o pronome pessoal redundante como marca de oralidade. Por outro lado, a tradução de Heineberg possui uma diferença fundamental em relação à versão anterior – ela não condensa a digressão linguística realizada pelo narrador balzaquiano no “Ensaio filosófico, linguístico e literário sobre o *argot*, as cortesãs e os ladrões”. Assim, a sua tradução não suprime, como a edição anterior, os vinte e oito termos e expressões do jargão da criminalidade comentados na digressão. Há uma única exceção: a supressão desta referência ao termo “montante”: “Uma calça é uma *montante*; essa dispensa explicação!”<sup>27</sup> (BALZAC, 1847, p. 51, tradução nossa). O problema dessa supressão é que o termo “montante” volta a ser utilizado nesta resposta de Fio-de-Seda a Vautrin: “— Por causa de sua *montante*!”<sup>28</sup> (BALZAC, 1847, p. 101, tradução nossa).

Segundo trecho citado anteriormente, o diálogo entre Jacques Collin e os seus três comparsas foi retraduzido da seguinte forma por Heineberg (Cf. BALZAC, 2006):

— Não levante desconfianças sobre seu mestre! — disse baixinho Jacques Collin, com uma voz encovada e ameaçadora muito parecida com o rugido surdo de um leão. — A polícia está aí, deixe-a dar com os burros n’água. Estou aqui representando uma farsa para salvar um camarada fanandel do perigo. (BALZAC, 2006, p. 1410)

A tradutora adota o mesmo procedimento de Fernandes, estendendo-o a todos os termos e expressões oriundas do jargão da criminalidade sem exceção, enquanto esse tradutor abriu uma exceção para o termo “*dab*”. Com isso, ela evita a exotização produzida pelo estrangeirismo *dab* (em itálico).

Procedimento comumente observado ao longo de toda a tradução de Heineberg, essa passagem atualiza expressões utilizadas por aquele tradutor: em vez de usar o adjetivo “cava” para “*creuse*” (cavernoso) em francês, escolhe por “encovada”. As opções para traduzir os termos e expressões oriun-

<sup>27</sup> “Une culotte est une *montante* ; n’expliquons pas ceci !”.

<sup>28</sup> “— A cause de sa *montante* !”.

das do jargão dos criminosos também demonstram a preocupação de atualização lexical. Assim, a tradutora substituiu o verbo “acirrar” por “levantar” para traduzir o termo jargonesco “ragout” (suspeita), substituiu a expressão idiomática “dar com as ventas num sedeiro” pela expressão “dar com os burros n’água” para traduzir a expressão jargonesca “couper dans le pont”. Essas atualizações são as únicas diferenças introduzidas pela sua tradução em relação à versão anterior.

Da mesma forma que nos dois trechos analisados, a tradução de Heineberg promove o apagamento da maioria dos vinte e oito termos e expressões do jargão da criminalidade comentados na digressão linguística. No entanto, ela abre uma exceção para os sete termos do jargão da criminalidade citados nesta passagem (Cf. BALZAC, 2006):

Em francês *effondrer* (no sentido de penetrar), *otolondrer* (aborrecer), *cam-brioler* (vem da palavra quarto, “chambre”, significando tudo o que se faz em um, derivando daí o sentido de assaltar), *aubert* (dinheiro, prata), *gironde* (bela, o nome de um rio na língua d’Oc) e *fouilleuse* (bolso) pertencem à língua dos séculos XIV e XV. *Affe* para vida é ainda mais antigo. Atrapalhar a *affe* resultou em *affres*, de onde vem a palavra *affreux* (horrível), cuja tradução é aquilo que atrapalha a vida. (BALZAC, 2006, p. 1374)

Os sete termos do jargão da criminalidade citados nessa passagem – *effondrer*, *otolondrer*, *cam-brioler*, *aubert*, *gironde*, *fouilleuse* e *affe* (marcados em itálico) – são todos mantidos como estrangeirismos em português. O seu significado, introduzido pelo narrador balzaquiano em francês entre parênteses, é traduzido para o português. Esses são os únicos termos do jargão dos criminosos que sofrem não apagamento, mas exotização na tradução de Heineberg. Com isso, o critério adotado por ela para traduzir os outros quase cem termos do jargão da criminalidade no romance é, nessa passagem, provisoriamente abandonado. Essa variação de critérios tradutórias para lidar com esse jargão compromete seriamente a compreensão do plurilinguismo de Balzac pelo leitor brasileiro.

## 6. Conclusão

Anteriormente, discutiu-se a teoria e a prática da tradução de variedades linguísticas desenvolvidos por pesquisadores franceses e canadenses. Embora tenham servido como referência para a análise das traduções brasileiras do jargão da criminalidade utilizado em “A comédia humana”, essas pesquisas precisaram ser reavaliadas à luz de duas especificidades desse jargão, entendido como tecnoleto literário. Em primeiro lugar, o emprego desse tecnoleto nos romances franceses do século XIX, diferentemente do plurilinguismo constitutivo das obras analisadas por aqueles pesquisadores, sempre foi acompanhado do recurso à tradução como procedimento literário

destinado a solucionar a exclusão do leitor presumido da comunicação entre as personagens de malfeitores.

Os leitores desses romances são confrontados, assim, não apenas com uma variedade linguística deliberadamente críptica, mas também com a sua tradução, como se essa variedade fosse, na verdade, uma língua estrangeira. A utilização da tradução como recurso literário do próprio narrador balzaquiano acrescentou ao problema da variação linguística o da coexistência, em “A comédia humana”, do “mesmo” texto em duas línguas distintas. Nas passagens dessa obra que exploram aquele tecnoleto literário, esses dois problemas estão sobrepostos um ao outro, produzindo uma modalidade específica de obra plurilíngue, na qual o texto em língua estrangeira é acompanhado de sua tradução.

Em segundo lugar, os termos e expressões oriundas do jargão da criminalidade empregados nesse romance não se encontram apenas na *fala* das personagens de malfeitores citada pelo narrador como discurso alheio, como acontece com as obras plurilíngues analisadas por aqueles pesquisadores. Na digressão linguística, introduzida no capítulo de “a última encarnação de Vautrin” intitulado “Ensaio filosófico, linguístico e literário sobre o *argot*, as cortesãs e os ladrões”, em particular, os termos e expressões jargonescos são citados pelo narrador com vistas a comentar, metalinguisticamente, uma determinada *língua*, entendida como um código específico. Nesse caso, a própria língua dos criminosos se torna objeto do discurso do narrador balzaquiano no papel de linguista.

Tendo em vista essas duas especificidades do tecnoleto literário explorado em “A comédia humana”, foi analisado o tratamento dado pelos dois tradutores brasileiros às citações dos termos e expressões do jargão da criminalidade citados, por um lado, no discurso direto das personagens e, por outro, em comentários metalinguísticos do narrador. No grupo de citações contidas nos diálogos entre os malfeitores, observou-se o apagamento sistemático pelos dois tradutores brasileiros dos termos e expressões oriundos do jargão da criminalidade. Em vez de o “mesmo” texto coexistir em duas línguas distintas, como ocorre no romance balzaquiano, foi introduzida apenas a tradução em português do significado daquele tecnoleto literário. Naquele romance, esse significado é ele mesmo uma tradução para o francês (colocada entre parênteses) do conteúdo do tecnoleto literário.

No grupo de citações contidas em comentários metalinguísticos do narrador balzaquiano, foram verificadas, além do apagamento, outras duas deformações: a supressão e a exotização. Na tradução de Fernandes, os vinte e oito termos e expressões oriundas do jargão da criminalidade utilizados na digressão linguística são suprimidos. Na tradução de Heineberg, há a supres-

são de um único termo, “montante”. Além disso, essa tradutora utiliza na digressão sete estrangeirismos marcados em itálico. Incluído tanto nas falas das personagens quanto nos comentários do narrador, o único termo do jargão da criminalidade que não sofreu apagamento nem supressão na tradução de Fernandes foi “dab”, que não é traduzido, mas mantido como estrangeirismo em itálico.

Na tradução de Fernandes, o estrangeirismo *dab* (em itálico) e, na tradução de Heineberg, os estrangeirismos *effondrer*, *otolondrer*, *cambríoler*, *aubert*, *gironde*, *fouilleuse* e *affe* (marcados em itálico) são os únicos termos do jargão da criminalidade que não são apagados nem suprimidos. Esses oito termos exotizados pelas traduções brasileiras de *Esplendores e misérias das cortesãs* são, assim, os únicos traços da presença do tecnoleto literário da criminalidade no romance de Balzac.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALZAC, Honoré de. *La dernière incarnation de Vautrin*. Bruxelles: Lebègue et Sacré Fils, 1847.

\_\_\_\_\_. *A comédia humana*. Trad. de Casimiro Fernandes. Porto Alegre: Globo, 1952 [2015]. Vol. IX.

\_\_\_\_\_. *Esplendores e misérias das cortesãs*. Trad. de Ilana Heineberg. Porto Alegre: L&PM, 2006.

BERMAN, Antoine. *L'épreuve de l'étranger: la culture et la traduction dans l'Alemagne romantique*. Paris: Gallimard, 1984.

BERMAN, Antoine. *A tradução e a letra, ou O albergue do longínquo*. Trad. de Marie-Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan, Andreia Guerini. Rio de Janeiro: 7Letras/PGET, 2007.

BORDAS, Éric. *Balzac. La comédie humaine: Notice pour Splendeurs et misères des courtisanes*, [s.d.]. Disponível em: [http://www.v1.paris.fr/commun/v2asp/musees/balzac/furne/notices/splend\\_et\\_miseres.htm](http://www.v1.paris.fr/commun/v2asp/musees/balzac/furne/notices/splend_et_miseres.htm). Acesso em: 12 jun. 2020.

CARDOZO, Maurício. Tradução e o trabalho de relação: notas para uma poética da tradução. In: PIETROLUONGO, M. (Org.). *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro: Contra-capla, 2009.

CHAPDELAINÉ, Annick. Traduire l'incantation de l'œuvre: Le *Hamlet* de William Faulkner. In: CHAPDELAINÉ, A.; LANE-MERCIER, G. *Faulkner: une expérience de retraduction*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 2001. p. 83-129

\_\_\_\_\_; LANE-MERCIER, Gillian. *Faulkner: une expérience de retraduction*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 2001. p. 83-129

DELVAU, Alfred. *Dictionnaire de la langue verte: Argots parisiens comparés*. Paris: E. Dentu éditeur, 1866.

D'HULST, Lieven. Cultural translation: A problematic concept. In: PYM, A.; SCHLESINGER, M.; SIMEONI, D. (Eds). *Beyond Descriptive Translation Studies: Investigations in homage to Gideon Toury*. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 221-32

D'HULST, Lieven. La traduction mise en scène dans la prose francophone et hispanophone moderne: de la narrativisation à la métalepse. In: KLIMIS, S.; VAN EYNDE, L.; OST, I. (Eds). *Translatio in Fabula: enjeux d'une rencontre entre fictions et traductions*. Bruxelles: Presses de l'Université Saint-Louis, 2010. p. 51-62

ESQUEDA, Marileide Dias. *O tradutor Paulo Rónai: o desejo da tradução e do traduzir*. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 2004. 213f.

LABOV, William; ASH, Sharon; BOBERG, Charles. *Atlas of North American English: Phonetics, Phonology and Sound Change*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2005.

LANE-MERCIER, Gillian. La traduction des discours directs romanesques comme stratégie d'orientation des effets de lecture. *Palimpsestes*, Paris, v. 9, p. 75-91, 1995.

\_\_\_\_\_. De la tranquillité à l'intranquillité: traduire le jocal littéraire. *Revue d'Études françaises*, v. 16, p. 155-69, Budapest, 2011.

LAVOIE, Judith. Problèmes de traduction du vernaculaire noir américain: le cas de *The Adventures of Huckleberry Finn*. *TTR*, v. 7, n. 2, p. 115-45, Montréal, 1994.

MESCHONNIC, Henri. *Pour la Poétique II: Épistémologie de l'écriture poétique de la traduction*. Paris: Gallimard, 1973.

MILTON, John. A tradução de romances "clássicos" do inglês para o português do Brasil. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas-SP, n. 24, p. 19-33, 1994.

RÓNAI, Paulo. *A tradução vivida*. Rio de Janeiro: Educom, 1981.

VIDAL, Bernard. Plurilinguisme et traduction – Le vernaculaire noir américain: enjeux, réalité, réception à propos de *The Sound and the Fury*. *TTR*, Montréal, v. 4, n. 2, p. 151-188, 1991.

**ASPECTOS DA FORMAÇÃO/INSTITUIÇÃO  
DA LÍNGUA PORTUGUESA NO/DO BRASIL**

*José Mario Botelho (FFP-UERJ)*  
[jomartelho@gmail.com](mailto:jomartelho@gmail.com)

**RESUMO**

O tema a ser desenvolvido nesta Palestra não tem recebido uma abordagem conveniente daquelas que se propõem a essa tarefa, pois não fazem reflexões acerca das três fases da história da língua portuguesa no Brasil, como foram feitas por Silva Neto (1976). Aspectos sociolinguísticos dessas três fases não têm recebido a devida atenção. Certamente, os descendentes dos portugueses, os índios, os negros e os mestiços se esforçavam para aprender aquele português transplantado e o manuseavam de forma particular. Por isso, além de se tratar dos aspectos de uma formação do português no Brasil, não se pode deixar de considerar o fato de a língua ter sido instituída no país propriamente.

**Palavras-chave:**

Transplantação. Aspectos sociolinguísticos. Instituição do português.

**RESUMEN**

El tema a desarrollar en esta Conferencia no ha recibido un abordaje adecuado por parte de quienes emprenden esta tarea, pues no reflexionan sobre las tres fases de la historia de la lengua portuguesa en Brasil, como lo hizo Silva Neto (1976). Los aspectos sociolingüísticos de estas tres fases no han recibido la debida atención. Ciertamente, los descendientes de portugueses, los indios, los negros y los mestizos hicieron un esfuerzo por aprender ese portugués trasplantado y lo maneja-ron de una manera particular. Por lo tanto, además de abordar aspectos de la formación del portu-gués en Brasil, no se puede dejar de considerar el hecho de que la lengua se estableció en el propio país.

**Palabras clave:**

Trasplante. Aspectos sociolingüísticos. Institución de Portuguesa.

**1. Introdução**

*“Promover uma língua brasileira, variante da língua portu- guesa, é, do ponto de vista linguístico, ou um erro ingênuo e pernicioso, ou uma ilusão científica – fruto da arrogância, de quem pretende se impor como especialista no assunto. Do ponto de vista histórico e prático, é uma utopia e, do ponto de vista político, é uma invalidação da identidade étnica e cultural do povo brasileiro”<sup>29</sup>. (BOTELHO, 2025)*

---

<sup>29</sup> Parafrazeando Eugenio Coseriu ao se referir às práticas de “purificação linguística” das autoridades de Chisinau, que promoviam a ideia da existência de uma língua moldava, durante a conferência científica “A unidade da língua romena – com especial referência à Bessarábia e à Bucovina”, no V Congresso de Filólogos Romenos (Iași-Chișinău, 6 a 9 de junho de 1994). Coseriu reiterou a sua opinião com essas palavras: « La propagation sous toute forme d’une langue moldave, différente de la langue roumaine, est une fraude d’un point de vue scientifique, une absurdité et une utopie d’un point de vue historique et pratique et du point de vue politique c’est l’annulation de l’identité ethnique et culturelle d’un peuple et, donc, un acte de génocide ethnoculturel. (Coseriu, 2002:3 *apud* Lența, 2004) ».

Para uma conveniente descrição da formação da língua portuguesa no Brasil e, conseqüentemente, uma melhor compreensão do assunto, tem-se mesmo que considerar que “o português do Brasil *não é um todo, um bloco uniforme*”, como já ressaltava o Prof. Ismael de Lima Coutinho em sua *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil* (1976, p. 16 – grifo do autor), uma vez que são diversas as ocasiões, as regiões, as comunidades linguísticas e as classes sociais desde o momento em que o português foi transplantado para o Brasil.

Atentemo-nos para o fato de que os colonizadores portugueses eram de regiões diferentes de Portugal e, quando aqui chegavam e se instalavam, uniam-se num ideal comum, o de tornar as terras brasílicas numa parte de Portugal e de tornar o português a língua de um imenso Portugal. Portanto, ocorreu, nesse primeiro momento, uma unidade impressionante na língua utilizada por aqueles colonizadores. Castilho (2002, p. 10) afirma que “esses colonos trouxeram um português de feição arcaica, matizado de diferenças regionais (que nunca foram muito profundas), logo desvanecidas no grande cadinho americano da interação linguística”.

Nos dois primeiros séculos da mal instituída colonização do país, pois a presença dos portugueses era pequena e suas ações colonizadoras eram igualmente medíocres, pode-se dizer que ocorria uma relativa unidade linguística do português do/no Brasil, falada na costa brasileira. Contudo, logo se estabeleceu um multilinguismo com a chegada de muitos estrangeiros visionários e de muitos africanos escravizados.

Esses primeiros colonizadores se estabeleceram no litoral e paulatinamente iam introduzindo essa unidade linguística para o interior com as entradas e bandeiras dos famosos Bandeirantes, que se utilizavam de uma língua geral na comunicação necessária com as gentes brasílicas que encontravam normalmente sob uma situação conflituosa (Cf. NAVARRO, 2008)<sup>30</sup>.

Tentativas frustrantes de colonização ocorreram nesse Brasil Colônia, com a instituição de capitânicas hereditárias, que objetivavam principalmente descentralizar o poder. Instalou-se o Governo-Geral na capital Salvador para administrar a colônia, na tentativa de fazer cumprir as ordens e leis exigidas pela Corte portuguesa. Nessa época, já se podia verificar a existência de uma língua portuguesa do Brasil, que concorria com as línguas gerais (a saber, havia 4 línguas gerais).

Coutinho (1976) comenta o seguinte sobre o uso do português na época colonial do Brasil:

É indispensável distinguir, desde os tempos mais antigos, os estratos sociais da língua portuguesa usada no Brasil. Por isso estabelecemos que os portugueses da Europa, e seus filhos fariam um português de notável unidade, enquanto os aborígenes, os negros e os mestiços se entendiam num Criolo ou *semicriolo*. À proporção que se ia firmando a civilização, o português, graças ao seu prestígio de língua dos colonizadores e de língua literária, foi-se irradiando. (COUTINHO, 1976, p. 16)

<sup>30</sup> Nesse artigo, Navarro transcreve um poema-relato (“Lida dos missionários com os sertanejos”) sobre a escravização de índios em língua geral amazônica do Séc. XVIII, com a tradução em português.

De fato, todos, portugueses, aborígenes, estrangeiros e escravizados, utilizavam-se de uma língua geral (indígena, de origem tupinambá) até 1808, quando a família real portuguesa, expulsa de Portugal pelos franceses, chega ao Brasil. Em seguida, deu-se início ao processo de independência, e a língua portuguesa pôde, então, firmar-se como a língua do Brasil.

Sobre os fatores de ordem política, Castilho (2001) acusa dois quadros:

I. Dos primórdios da colonização até o sec. XVIII, em que a linguagem brasileira tomou três matizes: o português falado na costa, por brancos e descendentes, um crioulo ou semicrioulo de índios e negros, e a língua geral (tupi), falada por mamelucos e brancos em seus contactos com estes e com os índios.

II. Chegando D. João VI, procede-se à europeização do país, ao mesmo tempo que se desenvolvem os grandes núcleos urbanos; em consequência, opõem-se os falares urbanos aos rurais e criam-se zonas de influência linguística, que são as cidades. É a segunda fase da Língua Portuguesa no Brasil. (CASTILHO, 2001, p. 11-12)

Esses momentos, por que passou a língua portuguesa no Brasil, compõem, pois, três períodos distintos da história do português no país, que passo a descrever a seguir.

## ***2. A colonização portuguesa no Brasil e a transplantação da língua portuguesa***

Corroborando a proposta de Castro (2006) acerca dos dois ciclos evolutivos na história da língua portuguesa, apresentamos, neste capítulo, os fatos históricos da formação das comunidades linguísticas brasileiras, para as quais se transplantou o português a partir de 1500. A saber, o segundo ciclo proposto por Castro se refere à expansão do português para fora da Europa, movimento que teve início no final do século XV. Como o Brasil fora “descoberto” pelos portugueses no início do século XVI, em que a língua portuguesa, já consolidada em Portugal como língua de cultura, se expande para o estrangeiro, discorrer sobre a colonização portuguesa das terras brasileiras se faz necessário.

Os portugueses se aventuravam em viagens e explorações marítimas desde o final do século XIV. De fato, foram eles os pioneiros a se lançar no mar no período das grandes navegações marítimas. No início do século XV, os portugueses saíram a descobrir novas terras, conquistando algumas para colonizá-las, ou desenvolvendo as suas atividades comerciais. Tais viagens marítimas também facilitaram a saída de muitas pessoas comuns de Portugal ao longo do tempo; essas saídas se prolongaram no decorrer dos séculos, constituíram diversas comunidades diaspóricas portuguesas espalhadas por todo o mundo, como observei em um trabalho anterior:

Primeiramente, os portugueses se movimentaram pela Europa (Flandres, Inglaterra, França); a partir do século XV, espalharam-se pela África, depois pela América e, em seguida, pela Ásia e pela Oceania. Fundaram muitas cidades, colonizaram-nas e participaram ativamente de seu desenvolvimento até que se tornassem novas nações independentes. (BOTELHO, 2016, p. 25)

De acordo com os registros históricos oficiais, os portugueses desembarcaram no Brasil em 1500, a 22 de abril, pela primeira vez. Embora haja a possibilidade de a esquadra de D. Duarte Pacheco Pereira, numa expedição secreta enviada por D.

Manuel I, ter aportado em um ponto entre o Maranhão e o Pará no final do ano de 1498, não há registro desse suposto desembarque. O objetivo daquela expedição era o de fazer um reconhecimento da área situada nas mediações da linha de demarcação (a 370 léguas a oeste de Cabo Verde), prevista no Tratado de Tordesilhas, que tinha sido assinado pelos governantes de Portugal e de Castela em 1494. Logo, D. Duarte avistara a vastidão de terra entre o Maranhão e o Pará, seguindo para o Norte até a foz do Amazonas e Ilha de Marajó, sem aportar em terra firme.

Contudo, no século do que comumente chamamos de “descobrimento do Brasil”, a língua portuguesa chegou como um visitante apressado, que não ficou por muito tempo; a comitiva portuguesa que chegou ao Brasil em 22 de abril de 1500 partiu quatro dias depois.

De fato, os portugueses não permaneceram por mais de três dias em terra firme; chegaram ao litoral do Brasil em 22 de abril, quando avistaram o Monte Pascoal no Sul da Bahia; desembarcaram no dia 23 e receberam representantes indígenas; no dia 24, navegaram para o Norte do litoral baiano e ancoraram seus navios na baía de Santa Cruz Cabralia, nas proximidades da atual Porto Seguro; no dia 26, num domingo de Páscoa, celebraram a Primeira Missa na praia da Coroa Vermelha; voltaram para os navios fundeados naquela baía, em que ficaram até 2 de maio e logo partiram, rumo às Índias.

No litoral baiano, onde foi celebrada a Primeira Missa, habitavam duas grandes nações indígenas do grupo linguístico tupi: a nação tupinambá e a nação tupiniquim. Os tupinambás ocupavam a faixa compreendida entre Camamu e a foz do Rio São Francisco, com aproximadamente 100 mil indivíduos; a nação tupinambá era composta de várias tribos violentas e antropofágicas, que lutavam entre si. Os tupiniquins (tupinaquis ou tupinanquins) ocupavam a faixa compreendida entre Camamu (na Bahia) até o rio Cricaré (no atual Espírito Santo) e o litoral do atual estado de São Paulo entre Cananeia e Bertioga; a nação tupiniquim não era violenta. Mais para o interior, numa faixa paralela à dos tupiniquins, vivia a nação aimoré; e, no interior, vivia uma grande nação indígena do grupo linguístico macro-jê, que os tupis chamavam de tapuias (“inimigos”, “os que fugiram da aldeia”, “os que não falam a nossa língua”).

Quando a esquadra de Cabral pisou em terra firme, em 23 de abril de 1500, foi com os tupiniquins que os portugueses fizeram o primeiro contato. Mais tarde, com essa nação indígena, como aliados, os portugueses lutaram contra muitas tribos selvagens e venceram. Também participaram, de forma efetiva, na colonização portuguesa da região de Santos e Bertioga no século XVI, como relata o padre jesuíta Fernão Cardim em seu *Tratado da terra e da gente do Brasil*:

[...] estes forão e são os amigos antigos dos Portuguezes, com cuja ajuda e armas, conquistarão esta terra, pelejando contra seus próprios parentes, e outras diversas nações barbaras e erão tantos os desta casta que parecia impossível poderemse extinguir, porem os Portuguezes lhes têm dado tal pressa que quasi todos são mortos e lhes têm tal medo, que despoção a costa e fogem pelo sertão a dentro até trezentas a quatrocentas léguas [sic]. (CARDIM, 1939, p. 121)

Foram muitas as incursões dos portugueses em busca da suposta riqueza em ouro e prata. Durante esse tempo, descobriu-se, por volta de 1511, que a terra explorada era rica em pau-brasil.

Exploraram a Mata Atlântica e lucraram com o extrativismo do pau-brasil; e pouco ou nada faziam para acelerar o processo de colonização da terra explorada. Os povos brasílicos recebiam bugigangas em troca do trabalho praticamente escravo de carregamento da madeira até os navios portugueses, que prestavam para o “colonizador” (Cf. BOTELHO, 2016).

A pouca ou nenhuma importância dada por Portugal à colonização das terras brasílicas encontradas é um fato, tanto o é que o início da colonização não se deu de imediato; a preocupação dos portugueses era evidentemente outra como observa Holanda em sua obra *Raízes do Brasil*:

Mesmo em seus melhores momentos, a obra realizada no Brasil pelos portugueses teve um caráter mais acentuado de feitorização do que de colonização. Não convinha que aqui se fizesse grandes obras, ao menos quando não produzissem imediatos benefícios. Nada que acarretasse maiores despesas ou resultasse em prejuízo para a metrópole [sic]. (HOLANDA, 2014, p. 128)

Também era uma preocupação dos portugueses a proteção das terras descobertas, as quais eram cobiçadas por outros povos estrangeiros – como os franceses e os ingleses –, que tinham interesse na exploração das possíveis riquezas dessa nova terra. Por isso, o rei de Portugal, D. João III, mandou organizar uma expedição colonizadora e a enviou para o Brasil, sob o comando de Martins Afonso de Souza, que era seu amigo de infância. A colonização só teve o seu início, mal e parcamente, a partir de 1530, quando D. João III estabeleceu as doze capitanias hereditárias. Mas não se deu efetivamente uma colonização; deram-se uma continuidade de exploração da terra, a escravização dos nativos e a exterminação de muitas tribos brasílicas por causa das doenças trazidas pelos poucos exploradores e pelos seus costumes europeus ou pelas guerras entre tribos rivais e seus aliados portugueses.

As populações nativas, em estágio cultural rudimentar, com economia baseada na caça, na coleta ou numa plantação incipiente, eram afugentadas, eliminadas ou escravizadas (Cf. CÂMARA JR. 1985, p. 26).

Assim, sob o comando de Martin Afonso de Souza, a Coroa Portuguesa incentivou expedições para a colonização da nova terra, com um sistema de capitanias. Porém, o verdadeiro objetivo era o de proteger o vasto território das investidas de piratas, que invadiam as terras brasílicas e retiravam a madeira das matas de forma ilegal.

Essa primeira tentativa de ocupar as terras desde o início se deu de forma árdua e muito conflituosa para ambas as partes: colonizadores e colonizados. Nesse momento, início da colonização das terras brasílicas propriamente, inicia-se também a história da língua portuguesa no Brasil, uma vez que se podem assinalar três fases dessa história, como o fez Silva Neto (1976, p. 67-90).

Segundo Silva Neto, a primeira fase é aquela que começa com o início da colonização em 1532 e se estende até 1654, quando os holandeses, que tinham invadi-

do o Nordeste do Brasil por causa do comércio açucareiro, foram expulsos pelas tropas luso-brasileiras. Com a posse definitiva das terras, aumentou significativamente a migração de portugueses para o país. A segunda fase se efetiva de 1654 a 1808 com a chegada a Corte portuguesa, que fugira de Portugal, em virtude da guerra contra os franceses. Nessa época, avolumara-se a população branca e a influência dessa população branca e a dos negros escravos sobre a língua portuguesa do Brasil se fizera marcante. A terceira e última fase, que tivera início em 1808, com a chegada dos 10 a 15 mil portugueses que vieram com a Corte portuguesa, marca as diversas transformações socioeconômico-culturais por que passou e ainda passa a sociedade brasileira.

Logo após a chegada do Príncipe Regente D. João, o Brasil foi elevado à situação de Reino Unido a Portugal e Algarves e com isso deram-se mudanças fundamentais: a criação da Imprensa Régia, que possibilitou o funcionamento de tipografias e a publicação de jornais; a fundação do primeiro Banco do Brasil; a criação da Academia Real Militar; a abertura de escolas especializadas; a criação da Biblioteca Real; a construção do Jardim Botânico, do Museu Real e da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios; e algumas criações no cenário artístico-cultural.

Martim Afonso de Sousa fundou, então, o primeiro centro de exploração colonial no litoral do atual Estado de São Paulo, ao qual reuniu um pequeno contingente. Desse pequeno povoado, originou-se, em 22 de janeiro de 1532, a Vila de São Vicente, que, mais tarde, avizinhou-se de outros focos de ocupação nessa região do Planalto de Piratininga.

Dessas capitânias, somente a de Pernambuco e a de São Vicente prosperavam, pois recebiam investimentos do rei e de empresários.

A maior parte dos habitantes dessas colônias eram degredados, desertores e mulheres sem família (normalmente jovens órfãs) – gente marginalizada no Velho Continente –, meninos órfãos e padres jesuítas.

Sobre os degredados, Pieroni (2011) observa que os primeiros degredados portugueses foram deixados pelos descobridores em 1500 como se pode depreender da narrativa de Pero Vaz de Caminha, que fala sobre a intenção dos portugueses em deixar degredados entre os gentios:

E o Capitão mandou aquele degredado Afonso Ribeiro e a outros dois degredados, que fossem lá andar entre eles; e assim a Diogo Dias, por ser homem ledó, com que eles folgavam. Aos degredados mandou que ficassem lá esta noite.

.....

O Capitão mandou a dois degredados e a Diogo Dias que fossem lá à aldeia (e a outras, se houvessem novas delas) e que, em toda a maneira, não viessem dormir às naus, ainda que eles os mandassem. E assim se foram.

.....

E portanto, se os degredados, que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. (CAMINHA, 1500. In: *Só História*, 2009-2020)

O próprio Pieroni assevera que muitos dos degredados que viviam no Brasil-Colônia alcançavam um *status* privilegiado entre os emigrantes nas vilas e capitânias.

Na verdade, no início da colonização do Brasil, a escassez de portugueses em certas capitânias era tão evidente que toda pessoa proveniente do Reino era digna de atenção. Dessa maneira, em determinadas ocasiões, o degredado constituía um elemento indispensável na lide colonizadora e foi, sem dúvida por isso, que alguns obtiveram cargos públicos (Cf. PIERONI, 2011, p. 32).

Embora não haja relatos oficiais, sabe-se que a Coroa Portuguesa passou a enviar para o Brasil-Colônia mulheres órfãs para suprir a falta de mulheres portuguesas. Eram jovens órfãs que vinham para se casar no Brasil e povoar as vilas e capitânias. Contudo a miscigenação não pode ser evitada, pois foram as mulheres indígenas e africanas que passaram a povoar as vilas porque a falta de mulheres portuguesas era uma realidade.

Há relatos em cartas jesuíticas sobre a vinda de meninos órfãos de Portugal, do Colégio dos Órfãos de Lisboa, para o Colégio dos Meninos de Jesus, de Salvador. Os padres descrevem, nessas cartas, a peregrinação dos pequeninos pelas matas, pelas aldeias, pelos aldeamentos. A atuação dos meninos era de grande serventia para os jesuítas, porquanto aprendiam as línguas dos gentios com a facilidade natural das crianças, além de serem educados para o “serviço divino” de evangelização e para a divulgação da língua portuguesa entre os indígenas.

Em uma carta enviada para Simão Rodrigues, um dos fundadores da Companhia de Jesus e primeiro Provincial de Portugal, o primeiro bispo de Salvador, D. Pedro Fernandes, faz o seguinte relato:

Los niños huérfanos antes que yo vinieste tenían costumbre de cantar todos los dominos y fiestas cantares de nuestra Señora al tono gentílico, y tañerem ciertos instrumentos que estes bárbaros tañen y cantan quando quieren beber sus vinos y matar sus inimigos. [...] Estos gentiles se alaban que ellos son los buenos, pues los Padres y niños tañían sus instrumentos y cantavan a su modo<sup>31</sup>. (D. FERNANDES, 1552 *apud* LEITE, 1954, p. 359)

O Pe. Manoel de Nóbrega, indignado com a soberba de D. Pedro Fernandes, em carta àquele mesmo Provincial lisboeto, declara que os órfãos já costumavam cantar nas missas, “Os mininos desta casa acostumavão cantar pelo mesmo toom dos Indios, e com seus instrmentos, cantigas na lingua em louvor de N. Senhor, com que se muyto athrahião os corações dos Indios [*sic*] (NOBREGA, 1552 *apud* LEITE, 1954, p. 374).

Ainda nos meados do século XVI, por volta de 1549, o rei criou o Governo Geral do Brasil e a ocupação se estendeu para o Sudeste, mas com a mão de obra

---

<sup>31</sup> “As crianças órfãs antes que eu viesse tinham o costume de cantar canções de Nossa Senhora todos os domingos e nas festas em tons gentílicos, e tocavam certos instrumentos que esses bárbaros tocam e cantam quando querem beber seus vinhos e matar seus inimigos. [...] Esses gentios se gabam por serem os bons, porque os pais e as crianças tocavam seus instrumentos e cantavam à sua maneira.” (tradução livre)

escrava de africanos; nessa época, desembarcaram no Brasil por volta de cinquenta mil portugueses e 50 mil escravos africanos para o cultivo da cana-de-açúcar.

Na fundação da cidade de São Paulo, em 1554, pelo padre jesuíta Manuel da Nóbrega, os portugueses contaram com a ajuda da tribo dos tupiniquins. Os jesuítas catequizaram-nos em Aldeia Nova, mas os índios sofreram grandes baixas com a varíola e com as formigas, que destruíram as suas plantações.

No início do século XVII, Pernambuco, que era a mais próspera das capitânicas hereditárias, já era o maior e mais rico produtor de açúcar do mundo. Nessa época, a imigração portuguesa continuava muito reduzida: chegaram mais 50 mil portugueses, mas a população de escravos africanos crescia assustadoramente: chegaram ao Brasil em torno de 550 mil escravos.

Decerto, a presença do homem branco, português, se encontra dissimulado naquela enorme massa de índios e negros africanos. A língua portuguesa, em desvantagem, concorria com a língua geral de base tupinambá, que era utilizada por todos, fazia-se necessária a mercadores em suas visitas, aos aventureiros em suas incursões, aos moradores das vilas em seu convívio com os silvícolas. Particularidades iam se configurando naquele português que se usava no país, já que essa língua “se implantara na massa compósita, que o empregava decerto à sua moda” (SILVA NETO, 176, p. 68). Mas, assim como o português se particularizava na boca daquela nossa gente tosca, também recebia um tratamento cuidadoso pelos padres nos colégios de Pernambuco e da Bahia em seus estudos religiosos e por um pequeno grupo de funcionários, letrados e senhores da terra. A língua portuguesa do Brasil ia tomando feição e pouco a pouco se afastava da norma lusitana.

O movimento de ocupação e colonização do litoral intensificou-se na medida em que declinava o Império Português do Oriente. Nessa época, o Brasil passava a ser a grande colônia ultramarina de Portugal. Inicialmente, Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro constituíam os três grandes centros de colonização do litoral brasileiro; mais tarde, Maranhão e São Paulo completaram o processo de colonização.

Nessas zonas litorâneas do Nordeste ao Sudeste, a população de nativos brásílicos diminuía também assustadoramente: muitos adoeciam e morriam, outros tantos migravam para o interior. Os índios, em estágio rudimentar de aculturação, eram afugentados ou escravizados ou extintos pelos colonizadores portugueses. Aumenta, sobremaneira, o número de negros africanos que substituía o escravo índio nas lavouras espalhadas pelo Sudeste do país. Nessa época, em 1594, chegam ao país cinco mestres de ensinar a ler e escrever; entre eles, estava o conhecido Bento Teixeira, que pouco mais tarde escreve o seu *Prosopopeia*.

Segundo um relato de 1618 – *Diálogos das Grandezas do Brasil* – Olinda, com seus mercadores e lojas em funcionamento, era como uma pequena Lisboa, e o Brasil era “praça do mundo”. Nele, se lê: “(…); porque já vos disse que o Brasil era academia aonde se aprendia o bom falar, e isso baste por agora acerca dos brancos, (...)” (BRANDÃO, 1618, p. 65).

Aos poucos, as sociedades brasileiras se modificavam: consideravelmente pequena era a incorporação das etnias nativas na sociedade branca de natureza por-

tuguesa; a mestiçagem era intensa; a desagregação da vida tribal e de seus valores sociais era flagrante. De fato, as nações brasílicas mal resistiam o impacto da mudança: aniquilavam-se ou se extinguíam; e os mestiços pertenciam culturalmente à sociedade branca.

Segundo um recenseamento feito por Anchieta, o total de habitantes no Brasil era de 57 mil, sendo 25 mil brancos, 18 mil índios e 14 mil negros. Mas como chegavam mais e mais negros e brancos e desaparecia a população de índios, multiplicavam-se os mestiços. Tanto que em 1600 já passava de 50 mil o número de mameucos e mulatos dos mais de 100 mil habitantes.

No segundo meado do século XVII, já durante a segunda fase da língua portuguesa no Brasil, o número de habitantes já chega a 600 mil. Nessa época, o número de ladinos (brasileiros índios e mestiços que já fazia um bom uso da língua portuguesa) já era acentuado. Os senhores de engenhos praticavam o português oficial e literário, prestigiado por ser a modalidade da escrita, que não se afastava muito da norma portuguesa europeia, mas já se distinguiu dela, e se fazia característica do Brasil. Nela, se incorporavam elementos e aspectos próprios, que só seriam perfeitamente notados no século XIX com a chegada da Corte, que possibilitou o contraste direto, já que muitos habitantes de zonas rurais se deslocaram para a metrópole.

No final do século XVII, por conseguinte, a língua geral começa a perder espaço para o português do Brasil. O seu emprego passa a se limitar às povoações do interior do país e em comunidades de organização jesuítica. Inclusive, o Pe. Vieira comentara, em um Sermão, que tivera vivido na época em que a nativa língua portuguesa não era mais geral do que a brasílica, mas que não era isso o que se via no momento (Cf. VIEIRA, Sermões VIII, 2013, p. 520).

E durante o século XVIII, estando os poucos índios – dos milhares que nessas terras brasílicas viviam antes da chegada dos portugueses – incorporados às sociedades modernas, mestiça em sua maioria, os maus-tratos contra eles continuavam. Havia também por parte dos portugueses quem procurava defender os índios existentes daquela política de confronto e extermínio. Em Minas Gerais, o militar colonizador Guido Thomas Marlière, considerado um dos mais fervorosos defensores dos índios brasileiros de todas as épocas, empenhou-se sobremaneira para evitar o que seria o massacre dos aguerridos botocudos da Zona da Mata. O ativista francês, um dos precursores do indianismo, mesmo a serviço da Coroa Portuguesa como Capitão do Regimento de Cavalaria em Vila Rica, enviou, como Diretor Geral dos Índios (nomeado em 1824), um contundente tratado ao Governo, em que criticava os tipos de aldeamento portugueses aos jês, que via como inapropriado. Sugerira que se formassem sesmarias (divisão dos terrenos portugueses praticamente abandonados) específicas:

O governo deve conceder para cada aldeia quatro sesmarias, metade consagrada agricultura, metade reservada para tirar madeira de construção para os edifícios o divertimento da caça para os índios. (MARLIÈRE, 1824? *apud* SCHOMMER, 2012, p. 8)

Nesse documento, Marlière, relatando a realidade vivida pelos silvícolas, denunciava a vil conduta dos diretores de aldeamentos e daqueles agressores de índios:

Que piores inimigos tem o Império do que os súditos dele, que matam ou mandam matar os índios pacíficos sem manifesta ou prévia provocação? Que lhes usurpam a terra? Que os excitam à rebelião e à desconfiança, espalhando entre eles insinuações de que os diretores os querem reunir para os matar? [...] Que bons cidadãos são os que lhes dão camisas de bexiguentos e dos que morreram de sarampo para os exterminar? Que os convidam para comer e lhes dão tiros? [...] Que esforçam as suas mulheres e filhas? Que os fazem trabalhar e lhes pagam com pancadas? (MARLIÈRE, 1824? *apud* SCHOMMER, 2012, p. 9)

De fato, ainda hoje, em pleno século XXI, continuam a ocorrer tais ações de abusos e violência contra os índios remanescentes, e os agressores ainda são os senhores e poderosos, porém não são mais os portugueses. Os índios, que já não levam uma vida como os indígenas do passado recente, continuam sendo tratados como estrangeiros e sua própria terra, como se constatam no relatório do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), de 2009, e no Relatório de Figueiredo, de 1967, que revela, em mais de 7 mil páginas, as violências físicas e morais que sofriam os índios na década de 60 durante a atuação do SPI e FUNAI (Cf. RESENDE, 2015).

No século seguinte, em 1808, chegavam ao Brasil o Príncipe Regente e sua Corte; muitas transformações sucessivas marcam essa nova fase do país, que também representa a terceira fase da língua portuguesa do Brasil. Com isso, deu-se uma grande movimentação de pessoas: as elites rurais emigraram para as cidades em busca dos prazeres da vida urbana que se formou com a instalação das nobres famílias portuguesas. Nesse momento, ficava clara a existência de um uso tipicamente brasileiro da língua portuguesa na boca daquelas famílias, que se esforçavam para copiar a fala dos portugueses recém-chegados.

D. João determinou a abertura dos portos às nações amigas, o que incentivou a entrada de vários povos estrangeiros: europeus e asiáticos.

Com a independência do Brasil, em 1822 e fim da colonização portuguesa, a imigração portuguesa diminuiu, embora um número considerável de portugueses continuasse a se transferir para o Brasil. Também o tráfico de escravos africanos atingiu o seu ápice nesse século XIX até ser extinto em 1850.

Nos meados do século XIX, a imigração portuguesa no Brasil se intensifica novamente mesmo após a Independência deste país. Diferente da imigração de portugueses em épocas anteriores, já que ocorria um constante movimento migratório desde o século XVI, o qual aumentou no século XVIII, no final do século XIX, o fluxo migratório de portugueses para o Brasil independente se fez notável, atingindo, entre 1901 e 1930, a sua dimensão máxima. Esse fluxo migratório se manteve bastante elevado até mais ou menos 1950, quando praticamente deixou de ocorrer.

Assim, com a chegada dos portugueses no Brasil, uma mudança profunda se efetivou na sociedade brasileira: uma nova cultura, uma nova filosofia religiosa, novos costumes. Também a comunicação linguística se modificou; a língua portuguesa, trazida sob a forma dos muitos dialetos (Cf. CÂMARA JR. 1985, p. 29; SILVA NETO, 1976, p. 16), em virtude das diferentes imigrações do Norte e do Sul de Portugal, passou a ser usada pelas comunidades que se formaram com a colonização portuguesa.

Muitos portugueses de Lisboa chegaram com a sua linguagem no século XIX. Contudo, ao lado da linguagem lisboeta também chegavam à terra conquistada outras variedades linguísticas portuguesas. Logo, a língua portuguesa trazida para o Brasil já se apresentava multiforme, e como observou o Prof. Serafim da Silva Neto, o fato de vários dialetos portugueses de Portugal terem-se concentrados num mesmo lugar no Brasil deve ter favorecido o surgimento de uma inusitada variedade da língua (Cf. SILVA NETO, 1976, p. 16-7).

E essa língua portuguesa entra em contato com a língua portuguesa do Brasil (ou línguas brasileiras), com a qual cria um bilinguismo e outros inevitáveis conflitos socioculturais.

Das muitas propostas sobre a formação do português do Brasil (denominação preferível em relação a português brasileiro), a hipótese de Mattos e Silva (2001) é a que me parece menos radical, apesar de, assim como as demais, não ser científica. Segundo a autora, ter-se-ia formado no país um “português geral”, tipicamente brasileiro, na complexa interação entre a língua do colonizador, as numerosas línguas indígenas brasileiras e as inúmeras línguas africanas dos escravos, somada as diversas línguas de emigrantes europeus e asiáticos do meado do século XIX (Cf. MATTOS E SILVA, 2002-2004). Na opinião de Mattos e Silva (2001), teriam sido os escravos africanos e seus descendentes o principal agente da difusão desse português geral, que considera como o antecedente histórico do português popular brasileiro. Logo, a formação do português do Brasil estaria ligada à linguagem dessa população de africanos e afrodescendentes, que “(...) desempenharam múltiplos e pequenos, mas essenciais, papéis tanto no interior das famílias dos colonizadores, como atividades externas indispensáveis, tanto nos núcleos urbanos em formação como no mundo rural da colônia” (MATTOS E SILVA, 2001, p. 293).

Contudo, não declara a autora que a modalidade brasileira da língua portuguesa se tenha formado com esses negros africanos e afrodescendentes, que a teriam forjado em seu falar. Decerto, pode-se admitir a existência de um falar português estranho entre os africanos e afrodescendentes no Brasil até o século XVIII, mas não era esse falar estranho, por ser uma adaptação do português no uso comum dos mestiços, aborígenes e negros, a língua portuguesa do Brasil que se comprovou ser característica em contraste com o português europeu que chegara com a Corte em 1808.

Esse falar que se caracteriza como um semicrioulo<sup>32</sup> português não sobreviveu; era usado pelos boçais (indivíduo que não dominavam a língua portuguesa), que tinham a consciência de que o português era uma língua superior não só porque

---

<sup>32</sup> “Crioulo” – Diz-se de uma linguagem que deriva de um *pidgin* (comunicação de contato entre duas línguas diferentes), que não é, de fato, uma língua natural, mas apenas um sistema de comunicação desenvolvido da interação entre duas línguas diferentes. Por extensão: o português falado em colônias ou possessões portuguesas da África. Há autores, como Holm (1991), que afirmam que o português do Brasil é um semicrioulo. Para Holm, o semicrioulo é uma comunicação linguística parcialmente reestruturada; ou seja, uma variante pouco *pidginizada* e que preserva uma parte considerável da estrutura do estrato português (Cf. HOLM, 191, p. 1).

era a língua dos senhores, mas, sobretudo, porque era a língua que denotava prestígio social superior. Apreendê-la e usá-la eram desejados por todos, o que, não raro, acontecia e os boçais passavam a ladinos, que gozavam de certas prerrogativas e ocupavam certas posições naquela sociedade (Cf. LIMA, 2015). Aquele semicrioulo – linguagem tosca dos mestiços, aborígenes e negros – deixava de existir paulatinamente.

### 3. *O multilinguismo na comunicação dos primeiros dois séculos no Brasil*

Durante as primeiras providências para a efetivação da colonização portuguesa no Brasil, quem ocupava mesmo as terras eram os índios: no vasto litoral brasileiro, predominavam tribos de índios tupis; no interior, tribos de índios guaranis. Os portugueses subjugavam e aculturavam os índios do litoral, mas a língua portuguesa, que fora introduzida pelos colonizadores, passa a concorrer com os falares dos índios brasileiros – num bilinguismo – e, mais tarde, com os falares dos escravos africanos, influenciando-os e recebendo influências deles.

O bilinguismo que se estabelece no Brasil colonial se justifica, pois somente parte do litoral fora colonizado naquela época, e as nações indígenas da costa, entre a Bahia e o Rio de Janeiro, eram bem homogêneas cultural e linguisticamente.

Foi essa relativa uniformidade linguística das comunidades indígenas que habitavam no litoral da Bahia–Rio de Janeiro que possibilitou a comunicação entre o povo colonizador e os silvícolas brasileiros. Os seus dialetos puderam ser apre(e)ndidos pelos portugueses, que os tornaram uma língua geral (ou línguas gerais) de intercurso (Cf. CÂMARA JR., 1985, p. 27). Na prática, dessa língua geral, que servia de comunicação para todos: portugueses, estrangeiros livres, negros escravos, índios não tupis e novos brasileiros, havia quatro modalidades: a do Sudeste, a do Nordeste, a do Norte e a do Sul. Assim, estabeleceu-se essa língua geral, de natureza tupinambá, que concorria, com vantagem, com a língua portuguesa na vida cotidiana da colônia.

Ainda em 1553, veio para o Brasil, a convite de Nóbrega, o padre José de Anchieta, que foi viver com os índios e, em menos de três meses, passou a conhecer profundamente as línguas do tronco tupinambá. Foi ele quem primeiro escreveu em tupi, pois foi quem registrou pela primeira vez a gramática dessa língua. Anchieta também ensinou os índios a falarem o português. O jesuíta, que já era poliglota – conhecia muito bem o espanhol, o latim e o grego –, escrevia autos bilíngues em português-tupi, e eram os índios que encenavam as peças. Assim, os índios iam se evangelizando e aprendendo a língua dos colonizadores. Também a língua geral do Brasil se fez literária com as atividades dos missionários jesuítas.

A exploração do interior do país só foi possível depois da fundação do Colégio de São Paulo, em 1554, que serviu como núcleo da cidade de São Paulo. Praticamente, todos os que habitavam o país ou que aqui permaneciam por um tempo usavam uma língua comum como língua de comunicação. A língua geral era a língua dos bandeirantes, em suas entradas na mata virgem; era a língua de quem dese-

jasse se fazer entender com os habitantes da terra; era a língua de todos que permaneciam nas terras brasileiras.

O Pe. Vieira, quando trata da afinidade das famílias dos portugueses com os índios, assim se posiciona sobre o relacionamento entre eles:

Primeiramente é certo que as famílias dos portugueses e índios em S. Paulo estão tão ligadas hoje umas com as outras, que as mulheres e os filhos se criam mystica e domesticamente, e a lingua que nas ditas famílias se falla, é a dos índios, e a portugueza a vão os meninos aprender á escola; e desunir esta tão natural ou tão naturalizada união, seria genero de crueldade entre os que assim se crearam, e há muitos annos vivem. [*sic*] (VI-EIRA, 1856, p. 247)

Como se pode perceber na citação anterior, todos praticavam na língua indígena geral e a língua portuguesa só era preferida na escola, onde se primava pelo seu ensino. Mas ainda na escola, o tupi também era ensinado e já se tornava literário. E todos os novos brasileiros – que nasciam em terras brasílicas – falavam a língua dos índios, porque eram as mães, normalmente índias ou mestiças, que ficavam com os pequenos o dia todo para que os pais fossem para a árdua tarefa de tratar a terra e de cuidar do comércio. Também os homens portugueses se ocupavam das atividades socioeconômicas e não tinham tempo para cuidar dos seus descendentes e do idioma pátrio.

Além disso, a situação desfavorável ao uso da língua portuguesa era agravada pela ação efetiva dos missionários jesuítas, que protegiam os índios e os catequizavam. Para o exercício dessas atividades humanísticas em favor dos indígenas, os missionários jesuítas aprendiam a sua língua nativa, embora lhes ensinassem também o português. Logo, o português concorria com essa língua geral principalmente, e já disputava espaços com as línguas dos escravos africanos e com as diversas línguas dos estrangeiros que se encontravam no Brasil.

E é durante essa primeira fase da língua portuguesa que é escrito o poema épico, à semelhança de *Os Lusíadas*, de Camões, *Prosopopeia*, de Bento Teixeira, dirigido a Jorge d'Albuquerque Coelho, Capitão e Governador da Capitania de Pernambuco. Essa obra, que tem sido criticada e pouca valorizada pelos “críticos literários”, os quais a têm como uma imitação medíocre do célebre poema camoniano, tem a inquestionável importância de ser o representante da língua portuguesa do Brasil do século XVI.

Numa segunda fase, entre 1654 e 1808, num verdadeiro multilinguismo, o português do Brasil concorria efetivamente com essa língua geral, com as línguas dos escravos africanos e com as diversas línguas dos estrangeiros que se encontravam no Brasil. O português era, deveras, uma língua pouco utilizada e concorria com essa quantidade enorme de línguas de diferentes naturezas, caracterizando o que Mattos e Silva (2004) chamou de um “multilinguismo generalizado”.

E era esse *status quo*, em que se inseria o uso da língua portuguesa na época: o uso de uma pequena elite colonial, opondo-se a um uso dominante da língua geral (ou línguas gerais) e concorrendo com centenas de línguas indígenas e outras dezenas de línguas africanas. Além dessas diferentes línguas utilizadas por aquela população subjugada também se podiam observar variedades acentuadamente alteradas

da língua portuguesa entre os populares e seus descendentes, os quais compunham o grupo dos ladinos – indivíduos índios ou mestiços, nascidos no Brasil, que já usavam a língua portuguesa preferencialmente.

Até a metade do século XVII esse cenário se manteve; a língua portuguesa, que se restringia à administração pública, aos núcleos familiares portugueses e às primeiras escolas dos jesuítas, não conseguia se impor à força da língua geral.

A língua geral se destacava em meio ao estado de multilinguismo, que se estendera no Brasil até o século XVIII, quando o Marquês de Pombal anunciara a sua política de proteção da língua portuguesa, criando o Diretório dos índios em 3 de maio de 1757. Pela primeira vez se recorria à força da lei para conter o uso da língua geral: o Diretório oficializava o uso obrigatório do português e proibia o uso da língua geral primeiramente no Pará e no Maranhão e no ano seguinte em todo o país. Convém ressaltar que, nessa época, já havia um número considerável de ladinos que usavam a língua portuguesa com certa destreza.

Convém ressaltar que a ação desse documento não foi muito efetiva, pois não se conseguiu o sucesso esperado; o governo de Pombal não conseguiu emancipar os índios, integrando-os à sociedade como vassalos da coroa de Portugal como se pretendia. Também não se conseguiu, de imediato, impactar o uso da língua geral, porquanto não ocorreram as mudanças de atitudes e práticas linguísticas dos habitantes do Brasil.

Mais alguma coisa precisava ser feita para que a língua portuguesa pudesse sobrepor à língua geral. Por isso, Pombal também expulsa os jesuítas em 1759 e, sem os seus protetores, a língua dos índios entra em decadência, embora não tenha desaparecido de imediato em todas as partes do território brasileiro; por fim, em 1798, aquele Diretório foi revogado através de uma carta régia, que ficou restrita à região do Pará e capitânicas subordinadas a ela e às regiões de São Paulo e Espírito Santo. Pode-se dizer que à revogação do Diretório seguiu-se um vazio legalizado, exatamente porque não existiu nenhuma diretriz por parte do Estado, que se mostrou indiferente àquela situação, embora haja quem discorde do que se convencionou chamar de “vácuo legislativo”. Esses preferem caracterizar tal cenário como a política indigenista no início dos anos oitocentos.

Cinquenta anos depois, a língua geral praticamente deixa de ser usada. De fato, o desaparecimento dessa língua geral só se efetivou com as diversas chegadas de famílias portuguesas para a colônia, que progredia rapidamente (Cf. BOTELHO, 2016). Também o número de brasileiros que se expressavam em português já era expressivo naqueles tempos de pós-independência.

Praticamente se substituíra o trabalho escravo feito pelos índios, que, praticamente expulsos das cidades, passaram a se concentrar nas florestas, e, da sua língua nativa, só restava um considerável número de palavras no vocabulário português.

Deu-se um considerável aumento do contingente populacional da Colônia, principalmente com a entrada de negros vindo da África por conta do grande tráfico de escravos, os quais eram destinados ao cultivo da cana-de-açúcar no Nordeste e à

exploração do ouro e do diamante nas minas recém-descobertas na região de Minas Gerais. Com isso, deu-se, também, um desenvolvimento do uso da língua portuguesa no território brasileiro.

Nesse século XVIII, depois de um longo Barroco, inicia-se uma terceira fase da língua portuguesa; desenvolvia-se no Sudeste do país uma linguagem literária tipicamente brasileira – português escrito das obras dos nossos poetas árcades – mas que se distinguia sobremaneira da linguagem oral comum do país.

O momento, em que a língua portuguesa passou a ser efetivamente o idioma do Brasil como consequência da diáspora portuguesa do século XIX, inicia-se com a chegada do Príncipe Regente D. João de Bragança e seus aproximadamente 15 mil seguidores portugueses a Salvador-Bahia em 22 de janeiro de 1808.

Nessa época, ocorreu um movimento de emigração para a região em que se concentrava a Corte portuguesa e as particularidades da língua portuguesa do Brasil são ressaltadas, porquanto o contraste com as particularidades da língua portuguesa que chega com a Corte é flagrante.

Também é nesse século XIX que surge o movimento literário do Romantismo brasileiro, que “aproximou consideravelmente a linguagem literária da linguagem oral comum do país”, como observa Câmara Jr. (1972, p. 20). Tal fenômeno também se dava em Portugal com o seu Romantismo e, em consequência disso, certas diferenças na escrita das duas nações lusófonas se mostraram, comprovando os dois diferentes usos, mormente orais, da língua portuguesa, que se firmaram desde então.

#### **4. A língua portuguesa no/do Brasil a partir do século XIX**

Não se pode negar que as variações do português europeu, influenciado pelo falar local, eram usadas por colonos portugueses, mestiços brasileiros e visitantes estrangeiros paralelamente à língua geral, de natureza tupinambá. Certamente, os descendentes dos portugueses, os índios, os negros e os mestiços se esforçavam para aprender aquele português e o manuseavam de forma particular. Tanto que se pode falar num semicrioulo português, de natureza africana, como sendo “um estágio aperfeiçoado da primitiva aprendizagem” (SILVA NETO, 1976, p. 97), e, grosso modo, num *pidgin* indígena-português, de natureza indígena.

Sobre a formação de um crioulo português, Silva Neto (1976) afirma direta e categoricamente:

No português brasileiro não há, positivamente, influência de línguas africanas ou ameríndias. O que há é cicatrizes da tosca aprendizagem que da língua portuguesa, por causa de sua mísera condição social, fizeram os negros e os índios. (SILVA NETO, 1976, p. 97)

Considerando conveniente o comentário supracitado, pode-se dizer que o que se quer “crioulo português” ou uma origem crioula para o português do Brasil não passa de um português mal aprendido, e de ouvido, por indivíduos inseridos numa situação social desfavorecida. O mesmo fenômeno linguístico se pode verificar nos

dias atuais com gerações de jovens não escolarizados, que também adquirem uma linguagem de ouvido (e não pelo ensino escolar) e apenas a repetem em sua comunidade, cujas condições sociais são normalmente desfavoráveis. Trata-se de um uso variante existente, mas não chega a ser o representante do que se tem por português do Brasil.

Para justificar tal concepção, Silva Neto (1976, p. 98) ressalta que “a linguagem dos escravos africanos estava muito distante do português falado pelos brancos, pelos filhos dos portugueses e até mesmo pelos mestiços”. Logo, impuseram-se, desde o início da formação do português do Brasil, condições específicas para uma produção linguística muito própria em face do português de Portugal.

Portanto, não convém tentar justificar as particularidades linguísticas do português do Brasil em face das do português europeu com a suposição questionável de um substrato tupi ou de línguas africanas. Trata-se efetivamente de a língua portuguesa ter-se desenvolvido num ambiente particular e completamente diferente daquele em que se desenvolveu o português europeu: dois territórios distantes e separados pelo Oceano Atlântico e com vidas sociais bem próprias. Sobre tais particularidades das duas modalidades orais da língua portuguesa, prudentemente observa Câmara Jr.:

O problema do português popular e dialetal do Brasil é, naturalmente, outro. Nele podem ter atuado substratos indígenas, não necessariamente, tupi, e os falares africanos, na estrutura fonológica e gramatical. Também se verificaram, por outro lado, sobrevivência de traços portugueses arcaicos, que não se eliminaram de áreas isoladas ou laterais em relação às grandes correntes de comunicação da vida colonial. (CÂMARA JR. 1985a, p. 31)

No início do século XIX, entretanto, com a chegada do Príncipe Regente e o seu séquito, que perfaziam um total de 15 mil indivíduos, e um conjunto de modernidades favoráveis ao desenvolvimento intelectual e cultural, tudo mudou: a rotina dos habitantes locais se transtorna; a vida cultural passa ser intensa e, por conseguinte, a situação linguística toma novo rumo.

Segundo Silva Neto (1976), a língua portuguesa já se impunha nessa época. É mister ressaltar que a principal língua de comunicação em 1808, quando a família real chega ao Rio de Janeiro, já era o português. E com o contraste entre o uso da língua pelos portugueses da Corte e o uso pelos inúmeros populares que se deslocaram para a metrópole, evidencia-se o português do Brasil com aspectos arcaizantes, que o particularizavam em face do português europeu, que a elite colonial procurava imitar. Porém, esse português do Brasil já se fazia sentir desde o início do século precedente, pois alguns estudiosos já faziam alusões às particularidades da língua dos brasileiros nessa época, como é o caso do clérigo e historiador português Dom Jérónimo Contador de Argote (1676–1749), que escreveu sobre o português falado no Brasil e seu vocabulário exótico ou arcaico, ou o lexicólogo português Frei Luís do Monte Carmelo (1767), que observa o traço fonético dos brasileiros de não fazerem distinção entre as pretônicas abertas e fechadas.

Com a Corte portuguesa, chegou também um novo modelo de vida, ao qual os brasileiros procuravam se adaptar, copiando-o e tentando desenvolvê-lo. Tudo se

européizava no Brasil: o estilo das construções dos prédios e habitações, o modo de se vestir e até o modo de usar a língua; o modelo era exatamente os patrícios que chegaram com a Corte de Lisboa.

Convém esclarecer que, desde essa época, o que se concebe como português do Brasil não é uma unidade em si, mas uma variedade linguística, que se caracteriza por apresentar uma pronúncia específica e um vocabulário diferenciado, principalmente por causa do multilinguismo típico do Brasil-Colônia. Era e continua sendo, pois, uma modalidade regional e de natureza essencialmente, mas não exclusivamente, oral.

Assim como se pode verificar também em Portugal, no uso falado da língua portuguesa, há particularidades de região para região, de uma classe social para outra classe e de um nível de formalismo para o outro nível. São usos variantes que ocorrem em todas as línguas do mundo. Na linguagem literária, que sobrepõe à linguagem oral e é, pois, o que torna possíveis a compreensão e a comunicação entre todos os usuários da língua, não são sentidas tais particularidades em sua morfossintaxe – as regras morfológicas e sintáticas são as da língua portuguesa, que é praticamente uma unidade.

Assim, entre os anos de 1808 e 1821, o Brasil se tornou o centro administrativo do governo português.

D. João VI e seus cortesãos iniciaram um conjunto de ações que determinaram um novo rumo para o Brasil. Primeiramente, decretou a abertura dos portos às nações amigas, reduzindo o contrabando e aumentando os recursos arrecadados pela coroa. Mais tarde, mandou construir uma Biblioteca Real e autorizou o primeiro jornal do país. Também construiu a Casa da Moeda, o Banco do Brasil, a Academia Real Militar e o Jardim Botânico e efetivou outras obras públicas.

Em 1815, o Brasil foi elevado à condição de Reino Unido e se tornou a sede administrativa do governo português, o que provocou a Revolução do Porto, que causou o retorno de D. João VI a Portugal. No Brasil, D. João VI deixa o seu filho D. Pedro como Príncipe Regente, e as repercussões desses acontecimentos impulsionaram um movimento revolucionário que possibilitou a independência do Brasil.

Nessa época, a língua portuguesa, já consolidada como a única língua de comunicação de massa no país, ainda gerava polêmica entre os literatos no que se referia às particularidades da linguagem brasileira em face das particularidades da linguagem portuguesa.

Com a Independência do Brasil, em 1822, a concepção de uma “língua brasileira” idealizada por determinados literatos causava torpor entre puristas tirânicos; por desconhecimento do fenômeno linguístico como um todo, os puristas se lhe opunham veementemente e o taxava de “língua fabricada”.

Na verdade, em muitos casos, o vocabulário brasileiro é conservador; em muitos outros, regional em Portugal; e em outros, empréstimos que se fixaram durante o multilinguismo colonial ou criações novas, paralelas às criações novas de Portugal. Quanto à pronúncia, no Brasil, predomina o conservadorismo do antigo

sistema fonético do Rio de Janeiro, enquanto em Portugal, Lisboa tornava-se, a partir do século XIX, um foco inovador (Cf. SILVA NETO, 1976).

Sobre o caráter conservador da pronúncia carioca e da maior parte do Brasil, Silva Neto (1976, p. 159) sugere que ela “represente a consagração duma pronúncia antiga, muito difundida em Portugal”.

Ainda no século XIX, pouco depois da Independência do Brasil, o movimento literário do Romantismo possibilitou a aproximação da linguagem literária, essencialmente escrita, à linguagem oral brasileira.

Com isso, certas divergências entre as linguagens orais de Portugal e do Brasil passaram a ser divergências também na escrita das duas nações lusófonas. Contudo, tais divergências não refletem na morfossintaxe da língua portuguesa em si, e também não há mesmo uma identidade entre a linguagem oral e a linguagem escrita do português no Brasil, apesar de exercerem influências uma sobre a outra (Cf. BOTELHO, 2012).

Decerto, esse movimento em defesa de uma língua brasileira, que tem a sua origem na lida diferença entre as práticas da língua no Brasil e em Portugal, tomando como base de cotejo a modalidade oral, é equivocado. Que as inúmeras práticas orais, que inclusive se estabelecem em cada um dos dois países, são distintas não se podem negar! Não só no Brasil, que é praticamente um continente em extensão, estabelece-se uma heterogeneidade da linguagem oral, em Portugal também se estabelecem práticas orais diferentes. Contudo, na prática escrita, tal heterogeneidade não é tão nítida, e, embora se possam assinalar pouquíssimas particularidades, como a preferência do gerúndio em perífrases aqui e o infinitivo alhures, há um inegável padrão. Esse movimento, que se fundamenta nas diferenças das pronúncias, nos particularizantes vocabulários e em poucas particularidades sintáticas das oralidades, perderia a sua força se seus militantes partissem de um estudo sério e profundo, em que se analisariam os contextos sociais, culturais e principalmente linguísticos, e não somente políticos com uma pitada de lusofobia, como parece que vem sendo feito.

É incontestável que a linguagem escrita é praticamente a mesma em ambos os países, e é também a mesma nos demais Estados da CPLP<sup>33</sup> (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa); há um *leitmotiv* na prática escrita do português, porquanto existe uma estrutura linguística comum que justifica a denominação “língua portuguesa” do que se deseja “língua brasileira”.

Por conseguinte, penso que não existe propriamente uma língua brasileira; ocorre, não nego, uma modalidade brasileira do português, que se pode convenientemente denominar “língua portuguesa do Brasil”. Por isso, repetirei, insistentemente, as palavras que epigrafei neste artigo acerca da pseudoexistência de uma língua brasileira ou da possibilidade de tal existência.

---

<sup>33</sup> A língua portuguesa é oficial em 9 (nove) Estados Membros da CPLP: Angola (na África), Brasil (na América do Sul), Cabo Verde (na África), Guiné-Bissau (na África), Moçambique (na África), Portugal (na Europa), São Tomé e Príncipe (na África), Timor-Leste (na Ásia) e Guiné Equatorial (na África). Além do português, também o tetum é língua oficial no Timor-Leste, e o espanhol e o francês são línguas oficiais na Guiné Equatorial.

## 5. Considerações finais

Ao finalizar este artigo acerca da presença dos portugueses no Brasil e da prestimosa herança legada pelos patrícios – a língua portuguesa –, espero ter demonstrado a importância das diásporas portuguesas e, em especial, as do século XIX quando se consolidou o português como idioma nacional.

Vimos que até o início do século XIX, a sociedade era colonial e composta de um razoável número de portugueses, muitos índios brasileiros, um considerável número de negros africanos, e os brasileiros que nasciam da mistura desses grupos sociais. Vimos, também, que as emigrações portuguesas para o Brasil já eram intensas até o final do século XVIII e que se efetivaram ainda mais após a Independência deste país em 1822.

Não se pode negar que todos esses grupos contribuíram para a particularização da língua portuguesa do Brasil. Contudo, tem maior importância a participação dos portugueses na instituição da língua desde o início de sua formação, quando o uso da língua geral se mostrava efetivo, até o final do século XVIII, quando o português substituiu a língua geral, cujo uso passa a ser proibido pela autoridade portuguesa.

A imigração de 1808, quando a corte portuguesa se transferiu para o Brasil, inaugura uma nova fase sociopolítica e linguística no país, porquanto se inicia uma série de transformações de todas as naturezas na sua sociedade. Consolidou-se, então, a língua portuguesa do/no Brasil, já que os descendentes dos portugueses, os índios remanescentes, os negros escravizados, mestiços e os novos brasileiros – ladinos – se esforçavam para aprender aquele português transplantado e o manuseavam de forma particularmente brasileira. É esse uso particularizante que ainda hoje faz a sociedade brasileira é o que constitui o português do Brasil – uma variante linguística da língua portuguesa e não, propriamente uma língua brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, José Mario. *História externa da língua portuguesa e a formação de seu léxico*. Rio de Janeiro: Autografia, 2022. 302p.

\_\_\_\_\_. A diáspora portuguesa do século XIX no Brasil e a consolidação do português como língua nacional da terra brasílica. *Revista Nova águia*, n. 17, 1º Semestre de 2016, p. 25-38, Lisboa: Zéfiro, 2016. Disponível em: <https://www.zefiro.pt/product/nova-aguia-n-17> (Palestra apresentada no III Congresso da Cidadania Lusófona do MIL, 2015)

\_\_\_\_\_. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Judiaí: Paco, 2012.

BRANDÃO, Ambrósio Fernandes. *Diálogos das Grandezas do Brasil*. Domínio Público, 1618. In: ABREU, Capistrano de (Ed.). Salvador: Progresso, 1956. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000025.pdf>.

CÂMARA Jr., Joaquim Matoso. *História e Estrutura da Língua Portuguesa*. 4. ed., Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

\_\_\_\_\_. *Dispersos*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

CAMINHA, Pero Vaz de. A Carta de Pero Vaz de Caminha. In: *Só História*. Virtu-ous Tecnologia da Informação, 2009-2022. Disponível em: <http://www.sohistoria.com.br/curiosidades/carta/p6.php>.

CARDIM, Fernão. *Tratado da terra e da gente do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1939.

CASTILHO, Ataliba T. de. A língua portuguesa no Brasil. *Alfa: Revista de Linguística*, v. 1, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3129/2860>.

CASTRO, Ivo. *Introdução à história do português*. 2. ed., Revista e muito ampliada. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. HORTA, Ana Paula Beija. “A diáspora portuguesa e a política de multiculturalismo do Canadá. In: *Tempo Exterior*, nº 5, segunda época – xullo/decembro, 2002.

HOLM, J. American Black English and Afrikaans: two germanic semicreoles. Comunicação apresentada no encontro da SPCL, Chicago, 1991.

LEITE, Joaquim da Costa. “Brasil e a emigração portuguesa (1855-1914)”. In: FAUSTO, Boris (Org.). *Fazer a América*. 2. ed. São Paulo: EdUSP, 2000.

LEITE, Serafim Soares. Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil – 1538–1558. In: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, São Paulo, 1954.

LENȚA, Anatol. L’invention de la langue moldave à l’époque soviétique. Dans: SÉRIOT, P.; TABOURET-KELLER, A. (Dir.). *Cahiers de l’ILSL*. Le discours sur la langue sous les pouvoirs autoritaires, n. 17, p. 115-34, 2004. Disponible sur: [file:///C:/Users/Mario/Downloads/10.lenta\\_17.pdf](file:///C:/Users/Mario/Downloads/10.lenta_17.pdf).

LIMA, Ivana Stolze. A língua de branco no Rio de Janeiro. *Revista do AGCRJ*, n. 9, p. 63-76, 2015. Disponível em: [wpro.rio.rj.gov.br/revistaagcrj/wp-content/uploads/2016/11/e09\\_a28.pdf](http://wpro.rio.rj.gov.br/revistaagcrj/wp-content/uploads/2016/11/e09_a28.pdf)

discours sur la langue sous les pouvoirs autoritaires, 2004, n° 17, p. 115-13

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004. (Coleção Língua[gem])

\_\_\_\_\_. O Português Brasileiro e o Português Europeu contemporâneos – alguns aspectos da diferença. In: CASTRO, I. (Dir.). *Breve Sumário da História da Língua Portuguesa. História da Língua Portuguesa em Linha*. Lisboa: Instituto Camões, 2002-2004.

\_\_\_\_\_. O português brasileiro. *História da língua portuguesa em linha*. Direção de Ivo Castro. Lisboa: Instituto Camões, 2001-2004. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/hlpbrasil/index.html>.

\_\_\_\_\_. De fontes sócio-históricas para a história social linguística do Brasil: em busca de indícios. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Para a história do português brasileiro*. Primeiros estudos. v. 2. t. 2. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 2001d. p. 275-301

NÓBREGA, Manuel. *Cartas do Brasil* (1549-1560). Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1931.

PIERONI, G. Os excluídos do Reino: A Inquisição Portuguesa e o degredo para o Brasil-Colônia. *T.E.X.T.O.S DE H.I.S.T.Ó.R.I.A. Revista Do Programa de Pós-graduação em História da UnB*, 5(2), 23-40, Brasília, 2011. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/27763>.

RESENDE, Ana Catarina Zema de. O Relatório Figueiredo, as violações dos direitos dos povos indígenas no Brasil dos anos 1960 e a “justa memória”. In: SIQUEIRA, G.S.; WOLKMER, A.C.; PIERDONÁ, Z.L. (Orgs). *História do direito. XXIV Encontro Nacional do CONPEDI – UFS*. Florianópolis: CONPEDI/UFS, 2015. p. 489-513 (Recurso eletrônico *on-line*)

SCHOMMER, Aurélio. *A história do Brasil vira-lata: As razões históricas da tradição autodepreciativa brasileira*. Salvador-BA: Casarão do Verbo, 2012.

SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença, 1976. (Coleção Linguagem 1)

VIEIRA, Pe. Antônio. *Sermões*. Vol. VIII. São Paulo-SP: Edições Loyola, 2013.

\_\_\_\_\_. *Obras várias*. Lisboa: J. M. C. Seabra; T. Q. Antunes, 1856.

## DETETIVES DA GRAMÁTICA: UMA ABORDAGEM LÚDICA NO ENSINO DE ACENTUAÇÃO E PONTUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Maria Isabel da Silva Santos* (UERN)

[maria20241003009@alu.uern.br](mailto:maria20241003009@alu.uern.br)

*Rafaela Ferreira Barbosa Sila* (UERN)

[rafaela20241003045@alu.uern.br](mailto:rafaela20241003045@alu.uern.br)

*Nathalia Moreira Peixoto* (UERN)

[nathalia20241003018@alu.uern.br](mailto:nathalia20241003018@alu.uern.br)

### RESUMO

A ludicidade é uma ferramenta que beneficia a apropriação de sistemas de leitura e escrita e pode contribuir, sobremaneira, para o ensino de Fonologia. Esta por sua vez se apresenta nos livros didáticos ainda de forma tradicional, sem considerar as novas metodologias disponíveis para a sua contextualização. Considerando as recorrentes dificuldades e limitações no ensino de acentuação e pontuação, o objetivo deste trabalho é apresentar o resultado de uma atividade lúdica, aplicada numa turma do 1º ano do Ensino Médio, orientada na disciplina Fonologia, Variação e Ensino, no ProfLetras UERN/ASSU e ampliar as discussões relativas às metodologias ativas. Teoricamente, iremos nos fundamentar nos estudos de Antunes (2003), Marcuschi (2008) e Travaglia (2003). O corpus é composto por um conjunto de atividades dentre as quais se destaca a acentuação textual com consulta ao dicionário e o ditado silábico. Os resultados indicaram um envolvimento e motivação da turma proporcionando uma experiência de aprendizado ativa e colaborativa. Também fomentou habilidades importantes como análise crítica, atenção aos detalhes e aplicação prática de conhecimentos gramaticais.

#### Palavras-chave:

Fonologia. ProfLetras. Sequência didática lúdica.

### ABSTRACT

Playfulness is a tool that benefits the appropriation of reading and writing systems and can contribute greatly to the teaching of Phonology. This, in turn, is still presented in textbooks in a traditional way, without considering the new methodologies available for its contextualization. Considering the recurring difficulties and limitations in the teaching of accentuation and punctuation, the objective of this work is to present the result of a playful activity, applied to a class of the 1st year of High School, guided by the subject Phonology, Variation and Teaching, at ProfLetras UERN/ASSU and to expand the discussions related to active methodologies. Theoretically, we will base ourselves on the studies of Antunes (2003), Marcuschi (2008) and Travaglia (2003). The corpus is composed of a set of activities, among which textual accentuation with dictionary consultation and syllabic dictation stand out. The results indicated the involvement and motivation of the class, providing an active and collaborative learning experience. It also fostered important skills such as critical analysis, attention to detail and practical application of grammatical knowledge.

#### Keywords:

Phonology. ProfLetras. Playful teaching sequence.

## **1. Considerações iniciais**

A educação é um campo em constante evolução, e com o avanço da tecnologia e a mudança nas expectativas dos estudantes, os professores têm buscado novas maneiras de engajar e motivar seus alunos. Nesse contexto, a metodologia ativa de jogos pedagógicos tem se destacado como uma abordagem efetiva para tornar o processo de aprendizagem mais interativo, divertido e envolvente.

Para Costa (2012) o educador não pode se mostrar indiferente aos avanços que ocorrem na atualidade e precisa trazer para o ambiente de ensino-aprendizagem os benefícios das melhores práticas. Nesse sentido está sendo extremamente necessário que os profissionais da educação se qualifiquem, estejam preparados e busquem metodologias que possam auxiliar e ajudar a preparar, receber e ensinar essa nova geração.

Diante disso, a ludicidade é uma ferramenta que beneficia a apropriação de sistemas de leitura e escrita e pode contribuir, sobremaneira, para o ensino de Fonologia. Esta por sua vez se apresenta nos livros didáticos ainda de forma tradicional, sem considerar as novas metodologias disponíveis para a sua contextualização. O emprego de metodologias ativas de ensino, como o uso do lúdico, tem o potencial de fomentar a criatividade e contribuir para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Ou seja, a metodologia ativa de jogos pedagógicos pode ser uma forma eficaz de engajar e motivar os alunos na aprendizagem, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências. No entanto, sua utilização deve ser cuidadosamente escolhida e adequada ao contexto e objetivos da aula, para que possa ser uma ferramenta complementar ao processo de ensino-aprendizagem.

Considerando as recorrentes dificuldades e limitações no ensino de acentuação e pontuação, o objetivo deste trabalho é apresentar o resultado de uma atividade lúdica, aplicada numa turma do 1º ano do Ensino Médio, orientada na disciplina Fonologia, Variação e Ensino, no ProfLetras UERN/ASSU e ampliar as discussões relativas às metodologias que visam incentivar a participação dos estudantes no processo de aprendizagem.

## **2. Acentuação e pontuação: Uma abordagem teórica e didática**

Teoricamente esse trabalho se fundamenta nos estudos de Antunes (2003), que evidencia ser o verdadeiro papel do professor, o de contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa, contudo, segundo o autor, um exame mais cuidadoso de como o estudo da Língua Portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em mui-

tos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Em vista disso, Antunes (2003), discute os quatro pilares da sala de aula de Português com elementos fundamentais para a construção de um ambiente de aprendizagem efetivo e dinâmico, a saber: Leitura, Escrita, Oralidade e Literatura.

Nessa perspectiva, esse trabalho também se baseia nos estudos de Travaglia (2003), em que o autor discute aspectos fundamentais do ensino de Língua Portuguesa, enfatizando a importância de uma abordagem crítica e reflexiva no processo educativo, além disso, ele argumenta que o ensino da língua deve ultrapassar a simples gramática e a memorização de regras, promovendo a prática da leitura e da produção textual contextualizada.

Os estudos de Marcuschi (2008) também fundamentam esse trabalho do ponto de vista de que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta que reflete e constrói realidades sociais.

Em se tratando de metodologias ativas entendemos que criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais. Por isso, a inovação na educação é essencialmente necessária. A inovação é uma das formas de transformar a educação, nessa perspectiva, Camargo & Daros (2018) fundamentam metodologicamente esse trabalho.

### 3. *Percurso metodológico*

O *corpus* deste trabalho é composto por um conjunto de atividades, dentre as quais se destaca o ditado silábico e a acentuação textual com consulta ao dicionário. As atividades foram aplicadas em uma turma do 1º ano do Ensino Médio da EEMTI Francisca Moreira de Souza, na cidade de Beberibe, Ceará. Inicialmente foi aplicado o Ditado Silábico, composto de 15 palavras com a presença de dígrafos, uso de S, Z e Ç e acentuação.

Após a análise dos resultados foi planejada e aplicada a sequência didática Detetives da Gramática, uma abordagem lúdica para trabalhar a acentuação textual, a partir de texto com abordagem investigativa, uso de dicionário e de objetos que instigam a curiosidade. Nesta atividade, foi utilizado o texto: “O mistério na escola”, produzido coletivamente pela turma em uma aula de produção textual, nele os estudantes iriam inserir os sinais de pontuação e a acentuação gráfica que estavam faltando, como ferramenta de pesquisa poderiam usar gramática e dicionário.

#### 4. Análises, discussões e resultados

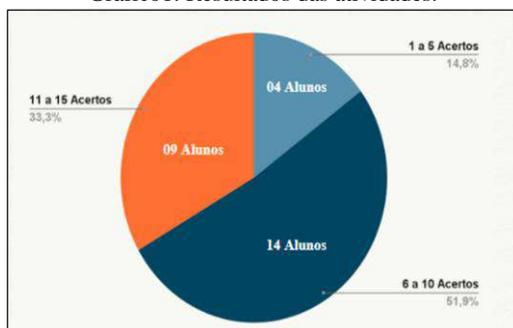
Nesta sessão iremos mostrar como foram desenvolvidas as atividades Ditado Silábico e Detetives da Gramática. Com a aplicação do Ditado Silábico e a verificação dos resultados, confirmou-se algo já percebido em outras atividades propostas, a dificuldade significativa que os estudantes possuem nesses aspectos da linguagem, a ortografia e a acentuação. A tabela abaixo, mostra as palavras selecionadas para o ditado silábico. Na sequência, temos o gráfico com os registros dos resultados.

Tabela 01: Palavras do ditado silábico.

1- Armário	6-Caranguejo	11-Pássaro
2- Atleta	7-Formigueiro	12- Proximidade
3- Beterraba	8-Hélice	13- Telhado
4-Caçador	9-Impressora	14- Vassoura
5- Churrasco	10-Opinião	15- Visita

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 1: Resultados das atividades.



Fonte: Elaborado pelas autoras

A partir da análise dos resultados com os estudantes, identificou-se que eles não haviam estudado esse componente curricular de forma detalhada no ensino fundamental, em virtude de ter sido ministrado no período da pandemia. Diante disso, houve a preocupação no planejamento de sequências didáticas que pudessem auxiliar a turma, de forma atrativa e dinâmica, dentre elas a elaboração da atividade Detetives da Gramática.

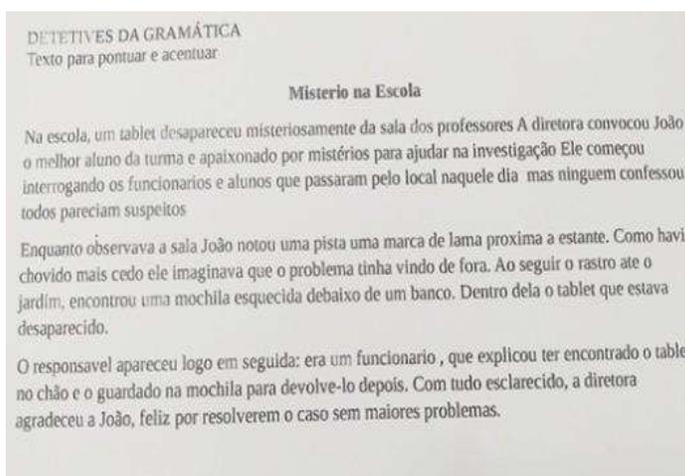
Nesta atividade, os alunos do 1º ano do Ensino Médio transformaram-se em detetives gramaticais em um cenário lúdico e educativo. Equipados com kits de investigação, que continham dicionário, lupa e gramática, eles foram desafiados a solucionar ‘crimes linguísticos’. A partir de um texto com história investigativa, os discentes assumiram o papel de detetives em busca de interpretar o texto e acentuar as palavras corretamente.

Para um enfoque prático e interativo, os educandos foram divididos em duplas e receberam as instruções. A execução teve a duração de duas aulas e a turma se

mostrou muito animada com a proposta, dedicando atenção à leitura, pesquisa e acentuação das palavras.

Ao final do tempo determinado, a chave de correção foi exposta na lousa e os estudantes puderam verificar seus acertos e compartilhar os resultados.

Texto analisado, na realização da atividade Detetives da Gramática.



DETETIVES DA GRAMÁTICA  
Texto para pontuar e acentuar

**Mistério na Escola**

Na escola, um tablet desapareceu misteriosamente da sala dos professores. A diretora convocou João, o melhor aluno da turma e apaixonado por mistérios, para ajudar na investigação. Ele começou interrogando os funcionários e alunos que passaram pelo local naquele dia, mas ninguém confessou. Todos pareciam suspeitos.

Enquanto observava a sala, João notou uma pista: uma marca de lama próxima a uma estante. Como havia chovido mais cedo, ele imaginava que o problema tinha vindo de fora. Ao seguir o rastro até o jardim, encontrou uma mochila esquecida debaixo de um banco. Dentro dela, o tablet que estava desaparecido.

O responsável apareceu logo em seguida: era um funcionário, que explicou ter encontrado o tablet no chão e o guardado na mochila para devolvê-lo depois. Com tudo esclarecido, a diretora agradeceu a João, feliz por resolverem o caso sem maiores problemas.

Fonte: Produzido pelos estudantes do 1º ano B.

#### **4.1. Resultados**

Foram 08 palavras a serem acentuadas, destas: 3 paroxítonas terminadas em ditongo: *mistério*, *funcionário*, *funcionários* (todas foram acentuadas corretamente). 1 oxítona terminada em “-em”: *ninguém* (10 duplas acentuaram corretamente). 1 oxítona terminada em “-e”: *até* (todas foram acentuadas corretamente). 1 paroxítona terminada em “-l”: *responsável* (14 duplas acentuaram corretamente). 1 proparoxítona: *próxima* (todas foram acentuadas corretamente). 1 forma verbal ligada por hífen a pronome átono: *devolvê-lo* (9 duplas acentuaram corretamente).

Diante dos resultados, observamos que a maior parte dos estudantes da turma, possuem conhecimentos quanto à escrita e acentuação de palavras mais simples, que fazem parte do seu repertório linguístico, contudo ao se depararem com formas verbais mais complexas apresentam dificuldades, como visto no último exemplo da atividade.

Conforme dito nas considerações iniciais, verifica-se a dificuldade na acentuação gráfica, nos diversos níveis de ensino, vista como complicada

por parte dos alunos e difícil de ser abordada de forma não tradicional por parte dos professores. Além disso, a maioria das gramáticas e dos manuais didáticos tratam a acentuação com base na memorização de regras e exceções e sua aplicação a partir de exercícios mecânicos e descontextualizados.

### 5. *Considerações finais*

O ensino da Fonologia demanda um grande esforço para os professores de Língua Portuguesa e ainda é uma dificuldade para os estudantes, porque na maioria das vezes se pauta exclusivamente em memorização de regras.

Contudo, as atividades apresentadas foram bem aceitas pela turma, motivou e despertou o interesse dos estudantes, proporcionou uma experiência de aprendizado ativa e colaborativa. Também fomentou habilidades importantes como análise crítica, atenção aos detalhes, trabalho em equipe e aplicação prática de conhecimentos gramaticais em situação simulada, o que é algo muito positivo diante do cenário observado.

Diante disso, percebemos a necessidade de ampliar as discussões relativas ao uso de metodologias ativas em sala de aula, adaptando-as às realidades e necessidades específicas dos estudantes e do contexto escolar, com o intuito de contribuir com o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola. 2003.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: Ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção de texto, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- CAMARGO, F; DAROS, T. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- COSTA, H. L. J. *Tempos Digitais, Ensinando e Aprendendo com a Tecnologia*. 1. ed. Porto Velho-RO: Edufo. 2012.

Anexos<sup>34</sup>

Imagem 1: Apresentação da atividade



Imagens 2 e 3: Execução da atividade com consulta ao dicionário.



---

<sup>34</sup> As imagens foram autorizadas pelos responsáveis dos estudantes e pela escola.

**EDIÇÃO FILOLÓGICA DE CERTIDÕES DE ÓBITO  
MATO-GROSSENSES DO SÉCULO XX:  
NOTÍCIAS DE PESQUISA**

*Luciane Aparecida Azevedo (UFMT)*

[luciane928@gmail.com](mailto:luciane928@gmail.com)

*Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto (UFOP)*

[josenilce.barreto@ufop.edu.br](mailto:josenilce.barreto@ufop.edu.br)

**RESUMO**

Estudar o léxico de uma língua é enveredar pela história, costumes, hábitos e estrutura de um povo, partindo-se de suas lexias (ABBADÉ, 2008, p. 716). É compreender como o povo de determinada comunidade utilizava a língua escrita e oral para se comunicar e dar sequência aos seus hábitos culturais. Nesse sentido, este trabalho realiza uma pesquisa histórica da cidade de Bella Vista, por meio de um manuscrito do início do século XX. Esses documentos são certidões de óbitos, pertencentes ao Arquivo Público de Mato Grosso. Os vocábulos estudados visam trazer uma compreensão ou novos questionamentos do uso da palavra dentro desses manuscritos, de como viviam esse povo e utilizavam a palavra escrita. Nesse labor filológico, a nossa pretensão é dar início a uma série de análises documentais, metodológicas e de revisão bibliográfica da Filologia e do léxico, a fim de averiguar todas as nuances possíveis sobre os manuscritos, principalmente no quesito *causae mortis*. Desse modo, na fundamentação teórica, foi utilizado, no campo histórico, Siqueira (2017); no labor filológico, Cambraia (2005) e Bassetto (2017); na Filologia, Spina (1979); Belloto (2008); no estudo da tipologia documental, no léxico, Biderman (1978), na transcrição de documentos manuscritos e impressos, seguiram-se as normas de Megale e Toledo Neto (2005) e Barreto (2020).

**Palavras-chave:**

Filologia. História. Léxico.

**RÉSUMÉ**

Étudier le lexique d'une langue, c'est s'immerger dans l'histoire, les coutumes, les habitudes et la structure d'une communauté à partir de leurs lexies (Abbadé, 2008, p.716). C'est comprendre comme le peuple d'une communauté utilisait la langue écrite et orale pour se communiquer et donner séquences à leurs habitudes culturelles. En ce sens, dans ce travail nous réalisons une recherche historique de la ville Bella Vista à partir d'un manuscrit du début du XX<sup>ème</sup> siècle. Ces documents sont de certificats de décès qu'appartient à l'Archive Publique du Mato Grosso. Les lexies étudiées ont pour but faire une compréhension ou des nouvelles questions de l'utilisation du mot dans ces manuscrits pour expliquer de quelle façon vivait les gens et comme ils utilisaient le mot écrit. Dans ce labour philologique, nous avons comme objectif initier une série d'analyses documentaires, méthodologiques et de révision bibliographique de la Philologie et du lexique pour vérifier toutes les nuances possibles sur les manuscrits, principalement en matière « cause mortis ». De cette façon, dans les justificatifs théoriques, nous avons utilisé dans les champs historiques, Siqueira (2017); au labour philologique, Cambraia (2005) et Bassetto (2017); dans la Philologie, Spina (1979); Belloto (2008); pour les études de typologies documentaires, dans le lexique Biderman

(1978); dans la transcription de documents manuscrits et imprimés, nous avons suivi les normes établies par Megale et Toledo Neto (2005) ainsi que Barreto (2020)

**Mots-clés:**  
**Histoire. Lexique. Philologie.**

## ***1. Introdução***

Em 1865, iniciava-se um grande confronto entre Paraguai e a tríplice aliança, que era formada pelos seguintes países: Uruguai, Argentina e Brasil. Segundo Siqueira (2017), a Guerra durou, aproximadamente, 5 anos e os paraguaios que sabiam dos problemas de comunicação entre Cuiabá e Rio de Janeiro decidiram atacar uma das partes mais vulneráveis do Brasil. Sendo assim, Mato Grosso foi invadido por tropas paraguaias, devido à sua pequena população e seu defasado poder bélico.

Para Siqueira (2017), nem a ajuda dos índios, homens escravizados e livres fora suficiente para impedir a invasão do inimigo:

[...] os primeiros combates foram perdidos e os paraguaios se apossaram de todo o Sul da Província, hoje constituída do território do Estado de Mato Grosso do Sul. O primeiro ataque paraguaio se deu no Forte de Coimbra, comandada por Hermenegildo Portocarrero. Nessa ocasião, as forças de Lopes foram derrotadas, deslocando o ataque para Corumbá, que foi totalmente devassada sua população massacrada e a cidade tomada pelas tropas paraguaias. (SIQUEIRA, 2017, p. 96)

Segundo a autora, enquanto a maior parte da região sul estava sendo invadida pelo exército opositor, Cuiabá se preparava com um grupo de voluntários – intitulados “Voluntários da Pátria” – a fim de proteger a capital. Esses homens aguardavam a tropa inimiga na região de Barão de Melgaço, mas não precisaram retaliar, pois as tropas paraguaias não chegaram até Cuiabá.

O final da Guerra ocorreu com a retomada de Corumbá no dia 13 de Junho de 1867, culminando com a morte de Francisco Solano Lopes, que faleceu em combate, perdendo a batalha.

Os manuscritos analisados neste artigo são certidões de óbitos da cidade de Bella Vista-MS, sendo uma das cidades invadidas pelos paraguaios. Nesse sentido, há alguns documentos em que os falecidos são paraguaios. Esse aspecto é totalmente relevante para este artigo, explicando a influência de uma língua, cultura e a história de um povo que começou a fazer parte da sociedade matogrossense.

Segundo Spina (1979), a História é, sem dúvida, a disciplina que maiores pontos de contato apresenta com a Filologia, pois o objeto e o método de ambas é o texto. Em nossa pesquisa, o foco é o texto escrito, priorizando

o estudo filológico e lexical das *causae mortis* presentes nos fólios de um Livro de Óbitos, pertencente à cidade de Bella Vista que foi redigido no início do século XX entre 12 de dezembro de 1929 e finalizado em 13 de maio de 1935. À procura de um aparato de pesquisa para nos orientar durante este trajeto, verificamos o artigo “*Enveredando pelo léxico: algumas incursões sobre as causas mortis presentes em um livro de Óbitos novecentista do Oeste Baiano*”, de França e Barreto (2019). Dessa forma, podemos observar o estudo filológico e lexical com resultados muito diferentes dado à época, região e população.

## 2. *Delimitando o corpus*

O *corpus* desta pesquisa é constituído de uma caixa, contendo 192 certidões de óbitos, que eram pertencentes ao município de Bella Vista, atualmente pertencente ao estado de Mato Grosso do Sul. A data inicial é de 12 de dezembro de 1929 e final de 13 de maio de 1935. Os documentos, certidões de óbitos, pertencem ao Arquivo Público de Mato Grosso, instituição pública estadual vinculada à Secretaria de Estado de Administração, que é uma superintendência que tem como função primordial a guarda, conservação e preservação da documentação.

Segundo Siqueira (2017), foi sancionada a Lei Complementar n 31, de 11 de outubro de 1977, ocasionando um marco importante na história. Desse modo, ocorreu uma divisão em duas faixas territoriais, fazendo com que o antigo Mato Grosso obtivesse a seguinte forma: criou-se o Estado de Mato Grosso do Sul e conservou-se o Norte do antigo território com a denominação histórica de Mato Grosso.

Os manuscritos permanecem em Mato Grosso, porque houve a divisão do estado e o município de Bella Vista passou a pertencer a Mato Grosso do Sul, mas os documentos ficaram sob a guarda do estado de Mato Grosso.

## 3. *Fundamentação teórica e a metodologia*

Esta pesquisa está sendo desenvolvida pela mestrandia, Luciane Aparecida Azevedo (UFMT), como pesquisadora no Grupo de Pesquisa Folium – Estudos de Filologia e História, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto (UFOB), uma das líderes do grupo de pesquisa já mencionado.

Ao iniciarmos os estudos sobre o manuscrito, primeiramente, lemos os registros que havia no livro de nº 01 dos manuscritos de Bella Vista. A nossa intenção era selecionar o *corpus* que tratasse de uma questão social, pois

entendemos que a Crítica Textual pode contribuir com o estudo do passado, a fim de compreender o presente.

Para Spina (1977), a Diplomática consiste no estudo de todos os caracteres externos do documento. Consideramos externos, os fatores como: corrosão, manchas, tipo de papel, carimbo etc. Essa análise será realizada em todos os 192 manuscritos, selecionados como corpus, durante a pesquisa de mestrado em andamento. Nesse artigo, iremos nos ater à análise de um documento, devido a estarmos no início da pesquisa, os outros documentos serão analisados e publicados em trabalhos posteriores.

Este artigo terá como base teórica a Filologia e as ciências destinadas para este fim. Desse modo, optou-se pela obra “Introdução à Crítica Textual”, de César Nardelli Cambraia (2005), que visa analisar a filologia a partir de conceitos e métodos, bem como separar e estudar os diferentes tipos de manuscritos, fragmentos e fontes impressas, por meio da crítica textual: “Com certeza a contribuição mais evidente e importante da crítica textual é a recuperação do patrimônio cultural escrito de uma dada cultura.” (CAMBRAIA, 2005, p. 19). Nesse labor filológico, a nossa pretensão é dar início a uma série de análises documentais, a fim de averiguar todas as nuances possíveis sobre o manuscrito.

O trabalho se valerá da Tipologia Documental, identificando os documentos como certidões. De acordo com Bellotto (2008), certidão é um documento diplomático, testemunhal comprobatório, notarial. Para a autora, esse documento emanado de funcionário de fé pública, mediante o qual se transcreve algo já registrado em documento de assentamento, elaborado este segundo as normas notariais ou jurídico-administrativas. A certidão pode ainda ser retirada de um processo, livro ou documento existente em repartição pública e passada, senão por notário, por funcionário autorizado. Geralmente, esses documentos se iniciam com a locução “Certifico que”, indicando a numeração das folhas em que foram registrados os dados do falecido.

Ao ser analisado o manuscrito, priorizamos a edição semidiplomática do documento, bem como as normas de transcrição de Megale e Toledo (2005) e Barreto (2020).

### ***3.1 Da Filologia***

A Filologia é uma ciência muito antiga, mas ainda pouco conhecida fora dos círculos de linguistas e pesquisadores de áreas afins. Essa palavra, por vezes, é confundida com outras ciências de ramos bem distintos.

Segundo Bassetto (2017), a partir da palavra Filologia, cunhou-se, possivelmente, a palavra “filólogo”. Para o autor, filologia é encontrada nos registrados textuais de Platão e em Aristóteles, mas o termo é sem dúvida anterior, significando “amigo da palavra”. Para o autor, a palavra filologia não possui apenas um significado, sendo necessária a sua conceituação. Para ele, o filólogo é aquele que apreende a palavra, a expressão da inteligência, do pensamento alheio e com isso adquire conhecimentos, cultura e aprimoramento intelectual, configurando assim uma busca sistêmica pelo estudo profundo do texto.

Segundo Bassetto (2017), aproximadamente até o séc. V, essa palavra era eminentemente oral e o filólogo era falante ou ouvinte, quando a palavra escrita foi constatada em pergaminhos, o filólogo era aquele que lia e escrevia os textos.

Já para Saussure (2012), o estudo filológico quer, antes de tudo, “fixar, interpretar, comentar os textos;” a fim de compreender o passado da língua, das culturas e das sociedades.

Em pesquisa ao dicionário Houaiss (2001), encontra-se a definição de filologia como estudo das sociedades e civilizações antigas, que são encontrados em documentos, analisando as línguas escritas.

Segundo Barreto (2000), o filólogo é um erudito, analisando cada texto em suas peculiaridades, tanto na edição de textos, quanto na utilização de várias áreas do saber. Desse modo, esta pesquisa visa estudar o texto escrito, que registra dados e fatos relevantes para compreendermos como viviam nossos antepassados. Tendo como corpus um documento do final do século XX, não dispomos da pretensão de estudar todas as nuances do documento, mas em explorar as certidões de óbito do município de Bella Vista-MS, sob as perspectivas da Filologia. Nesse sentido, associamos a parte histórica, envolvendo a guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai, no intuito de compreender o passado desse povo, por meio dos registros textuais.

### ***3.1.1. Da análise fac-similar***

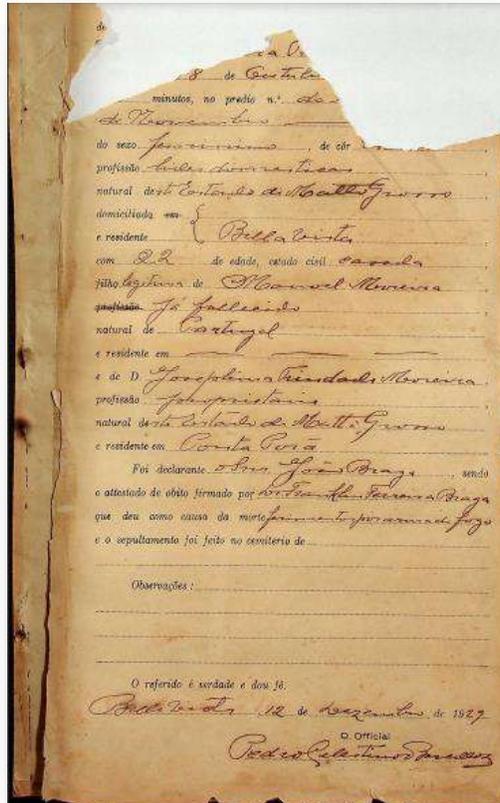
O documento analisado é uma reprodução mecânica, que consiste na digitalização do texto, conservando todas as propriedades do documento. Para Spina (1977), a fotografia do texto é o fac-símile, que reproduz com muita fidelidade as características do original. Desse modo, o autor ressalva que o formato, o papel e as ilustrações, as margens, e até a cor e o tamanho do papel devem ser considerados.

Segundo Cambraia (2005), a edição fac-similar baseia-se no grau zero de mediação:

Este tipo de edição tem como vantagem permitir o acesso ao texto de forma praticamente direta, o que confere ao consulente grande autonomia e liberdade na interpretação do testemunho. Por outro lado, tem a desvantagem de poder ser consultada apenas por especialistas, porque pressupõe a capacidade de se ler um texto na escrita original. (CAMBRAIA, 2005, p. 91)

Desse modo, nas certidões de óbitos de Bella Vista foi realizada a edição fac-símile no intuito de preservar de modo fidedigno as documentações, sendo preservadas as características externas da documentação, tais como o amarelamento da folha, haja vista o tempo em que o documento está guardado, bem como as partes que estão rasgadas e furadas no manuscrito, que impedem a leitura de parte da certidão.

Fac-símile do manuscrito/Registro nº 01: Certidão de óbito registrada na cidade Bella Vista-MS.



### 3.1.2. Da edição do documento

A edição utilizada é a semidiplomática, que segundo Spina (1977), vai mais longe na interpretação do original, pois já representa uma tentativa de melhoramento do texto. Desse modo, priorizamos a edição, de acordo com as normas para a transcrição dos documentos de Barreto (2020), descritas a seguir:

1. A transcrição foi conservadora;
2. As abreviaturas, alfabéticas ou não, foram desenvolvidas, marcando-se, em itálico, as letras omitidas na abreviatura, respeitando, sempre que possível, a grafia do manuscrito;
3. Não foi estabelecida fronteira de palavras que vieram escritas juntas, nem se introduziu hífen ou apóstrofo onde não houvesse.
4. A pontuação original será rigorosamente mantida. No caso do espaço maior intervalar deixado pelo escrevente, será marcado: [espaço].
5. A acentuação original foi rigorosamente mantida, não se permitindo qualquer alteração.
6. Foi respeitado o emprego de maiúsculas e minúsculas como se apresentam no original. No caso de alguma variação física dos sinais gráficos resultar de fatores cursivos, não foi considerada relevante. Assim, a comparação do traçado da mesma letra deve propiciar a melhor solução.
7. Eventuais erros ou rasuras do escrevente foram remetidos para nota de rodapé onde se deixou registrada a lição por sua respectiva correção.
8. Inserções do escrevente na entrelinha ou nas margens superior, laterais ou inferior entram na edição entre os sinais < ↑ > para inserção na margem superior, < → > para inserção na margem direita ou < ← > para inserção na margem esquerda, na localização indicada.
9. Supressões ou correções feitas pelo escrevente no original foram inseridas em notas de rodapé.
10. Intervenções do editor foram raríssimas, permitindo-se apenas em caso de extrema necessidade, desde que elucidativas a ponto de não deixarem margem a dúvida. Quando ocorrerem, devem vir entre colchetes.
11. Letra, palavra ou trecho ilegível por deterioração do suporte justificaram intervenção do editor na forma do item anterior, com a indicação entre colchetes: [ilegível], [rasgado] ou [manchado].
12. Trecho de maior extensão não legível por deterioração recebeu a indicação [corroídas/rasgadas ou manchadas + ou – “x”linhas]. Se for o caso de trecho riscado ou inteiramente anulado por borrão ou papel colado em cima, foi registrada a informação pertinente entre colchetes e sublinhada.
13. A disposição gráfica do texto foi preservada, no máximo possível, na edição semidiplomática, o que quer dizer que as linhas e a paragrafação do texto original foram mantidos. A mudança de fôlio recebeu a marcação com o res-

pectivo número na sequência de duas barras verticais: ||f.1r.||f.2r.||etc indicada à direita da página e à esquerda do leitor.

14. Na edição semidiplomática, as linhas foram numeradas de cinco em cinco a partir da quinta. Essa numeração será encontrada à margem direita da mancha escrita ou de sinais muito particulares do escrevente até o final da mancha escrita do respectivo fôlio;

15. Palavra ou trecho ilegível por conta da caligrafia dos escreventes justificaram intervenção do editor, com a indicação de colchetes com reticências para sinalizar leitura não identificada. No caso de trecho com duas ou mais linhas ilegíveis, a indicação disso veio entre colchetes com reticências acompanhado da expressão + 2 linhas ilegíveis.

16. O manuscrito é um formulário. Desse modo, nas partes impressas o texto estará em negrito e nas manuscritas estará sem esse efeito. (BARRETO, 2020, p. 384)

### 3.1.2.1. Da transcrição

- ||f.1r|| [rasgado]  
 [rasgado]  
 [rasgado]  
 [rasgado]  
 5 [rasgado] [ilegível]  
 [rasgado] 8 de Outubro [rasgado]  
 [rasgado] minutos, no prédio numero, da [rasgado]  
 desta desta Cidade de Bella Vista,  
 do sexo feminino, de côr [rasgado],  
 10 profissão lider domesticas,  
 natural deste Estado de Matto Grosso,  
 domiciliado em -----  
 e residente {Bella Vista,  
 com 22 de idade, estado civil casada,  
 15 filho legitima de Manoel Moreira,  
 — ~~profissão~~<sup>35</sup> já fallecido,  
 natural de Portugal  
 e residente -----  
 e de Dona Josephina Trindade Moreira,  
 20 profissão proprietaria,  
 natural deste Estado de Matto Grosso  
 e residente em Ponta Porã.  
 Foi declarante Senhor João Braga, sendo  
 o attestado de obito firmado por [pelo] Doutor Franklin Ferreira  
 Braga  
 25 que deu como causa da morte ferimento por arma de fogo  
 e o sepultamento foi feito no cemiterio de --

#### Observações:

---

<sup>35</sup> A palavra “profissão” estava riscado no manuscrito.

30

**O referido é verdade e dou fé.**

Bella Vista, 12 de dezembro de 1929.

**O Oficial**

35 Pedro Celestino Barcellos

O manuscrito é uma certidão de óbito, que foi registrada na cidade de Bella Vista no dia 12 de dezembro de 1929. É a primeira certidão de óbito, presente nesse livro (a saber, livro de número 01) e, por isso, está marcada com a numeração 01r. Apresenta tom amarelado por todo o documento, devido ao tempo. A parte superior está rasgada, impedindo que se possa ler dados importantes como o nome da falecida.

O manuscrito está rasgado também à direita, mas essa ruptura não impede a leitura dos dados registrados próximos a ele. Na sexta linha, consegue-se ler, apenas, parte de um registro: “8 de Outubro” e o ano já não aparece devido à parte que está subtraída do documento. Nesse sentido, por se tratar de um formulário, sabe-se que a data em questão é o momento em que veio a óbito essa pessoa, porém não se pode afirmar o ano, devido à falta dessa informação. Desse modo, pelas informações documentais a pessoa faleceu em “Outubro” e só registrada com morta em “12 de Dezembro de 1929”.

Em análise a outros manuscritos, percebe-se que isso era uma prática muito recorrente, falecer em uma data bastante remota e ser registrado o óbito meses depois do ocorrido. Isso pode levar a diversas pesquisas sobre o tema, pois o motivo desse impedimento pode ser muito diverso como: distância, falta de conhecimento dos locais de registro. Nesta pesquisa, o objetivo é se ater somente aos fatos registrados no manuscrito.

Na linha de número nove, verifica-se o sexo da pessoa morta, que é pertencente ao “sexo feminino”, conforme registrado no texto. Após, observa-se que a locução “de côr” não vem seguida de seu complemento, pois esta parte está rasgada. Já a profissão está legível, apresenta-se da seguinte forma: “lider domesticas”.

Na linha de número dez, a profissão registrada é “lider domesticas”, que pode ser configurada de duas formas: a falecida poderia ser do lar ou trabalhar na casa de outra pessoa. Dito isto, verifica-se também o perfil sociocultural da falecida, demonstrando um indicativo de sua classe social. Após verifica-se a idade da falecida com “22 de idade”, bem como o seu estado civil “casada”. Outra informação relevante, é que no formulário há a inserção de “filho legítimo” e em seguida os nomes dos pais. No manuscrito não consta o nome do esposo. A *causae mortis* é denominada como “ferimento por arma de fogo”, mas não há informação se foi assassinato ou se ela mesma disferiu contra si o tiro.

Desse modo, compreende-se a relevância da análise documental para compreender os tempos pretéritos. Nessas notícias de pesquisa, observa-se a demora no registro e a falta de dados pertinentes à falecida, como o nome do esposo. Importante salientar que, apesar de os documentos pertencerem ao século XX, percebe-se a dificuldade de compreender o que de fato aconteceu à falecida, visto que a locução prepositiva “por arma de fogo” não diz o que de fato causou a morte dela, pois o substantivo masculino “ferimento” não diz qual órgão do corpo foi lesionado, culminando na morte da mulher.

Segundo Cambraia (2005), a Filologia estuda o texto escrito, como um testemunho. Neste caso, um testemunho autógrafo, ou seja, que é escrito pelo próprio autor, a saber o tabelião.

### ***3.2. Sobre os estudos lexicológicos dos manuscritos – as primeiras observações***

Segundo França e Barreto (2019), a língua age como uma ferramenta capaz de demonstrar as características de seu povo. Nesse sentido, língua, cultura e história estão intimamente ligadas entre si. Há uma relação em sua constituição e em sua identidade.

Para entendermos como vivia determinado povo e tentar compreender o uso de sua língua é viável analisar os textos escritos deixados como seu legado. Ao pensarmos em situações adversas em que determinado povo viveu, analisamos que a influência de um povo na cultura de outro influencia não só a sua história, mas a sua língua também.

Segundo Biderman (1978), a língua possui um grande número de pre-determinações:

Uma das grandes dificuldades na descrição e interpretação do fato linguístico advém de a língua evoluir segundo a marcha da história. Uma perpétua evolução constitui a marcha das instituições humanas, dos sistemas linguísticos sobretudo. (BIDERMAN (1978, p. 13)

Em análise aos manuscritos, percebe-se usos que já não existem mais, pois a língua está em constante evolução, seja na parte semântica ou morfológica. O fato é que se atentar para essas nuances é criar um vínculo entre a língua e sua constante transformação em nosso cotidiano. Desse modo, entender a língua e seu uso está totalmente relacionado com o ato de pertencimento de determinado povo.

Ao analisarmos a *causae mortis* que está exposta na transcrição a seguir, tem-se “ferimento por arma de fogo”. Ao realizarmos a análise morfológica, iremos obter a seguinte classificação: ferimento, substantivo masculino; por, preposição; arma, substantivo feminino; de, preposição; fogo,

substantivo masculino. Desse modo, tem-se que “ferimento” atua como núcleo do sintagma nominal. Ao analisarmos, de forma semântica, esta mesma causa mortis “ferimento por arma de fogo”, faremos uma escolha de análise e no caso será ao analisarmos o significado dessas palavras como locução.

De acordo com o dicionário Houaiss, “ferimento” significa ato ou efeito de ferir(-se); ferida (no sentido de ‘lesão’).

Ao pesquisarmos o vocábulo “arma” obtém-se o seguinte resultado: instrumento, mecanismo, aparelho ou substância preparados ou adaptados, para proporcionar vantagem no ataque e na defesa em uma luta, batalha ou guerra.

Porém, esse mesmo vocábulo “arma” pode ter um significado totalmente diferente a depender de seu contexto. A palavra “arma”, de acordo com o dicionário Houaiss, significa insígnias de Brasão. O que de acordo com o nosso contexto, não se aplica a *causae mortis* estudada neste artigo.

O estudo lexicológico é muito muito amplo e vasto, neste artigo não pretendemos estudar todas as possibilidades dessa área, por ser um estudo inicial e que se restringe muito mais à conceituação das teorias do que da análise dos dados, devido ao tempo de realização da pesquisa que ainda está em seu estado inicial.

#### 4. Dos resultados da pesquisa

##### 4.1. Número total de mortes

Este artigo é uma amostra da pesquisa que temos realizado para o mestrado, que está em andamento. Desse modo, ao analisarmos de modo geral, as certidões de óbitos, levamos em consideração a análise da quantidade de mortes e seus respectivos períodos de registro. Dos 192 (cento e noventa e dois) manuscritos, pertencentes à caixa n. 01 em um período inicial de 12 de dezembro de 1929 e final de 13 de maio de 1935 obtivemos os seguintes resultados em anos:



Nesse sentido, temos as seguintes mortes analisadas por ano até o momento: 1929, 02 mortes; 1930, 04 mortes; 1931, 30 mortes; 1932, 24 mortes; 1933, 62 mortes; 1934, 50 mortes; 1935, 20 mortes. Nesse sentido, o período em que mais ocorreram os registros de óbitos foi entre 1933 e 1934, somando 112 mortes entre esses anos. Portanto, em relação aos demais anos analisados em relação à quantidade de óbitos, podemos verificar que nesse período a quantidade de mortes foi bem mais expressiva, se comparada aos anos anteriores.

#### 4.2. Perfil

Nos manuscritos, encontramos a seguinte classificação das pessoas por certidões de óbito e a quantidade de ocorrências: mulheres solteiras 11, mulheres casadas 16, homens solteiros 23, homens casados 36, crianças 74, adolescentes 5, não consta 6, viúvo 19, ignorado 2.

Nesse sentido, é possível afirmar que o perfil que mais veio a óbito nos registros de Bella Vista é de crianças. Também é possível detectar que a *causae mortis* mais recorrente, nesses casos, decorre da falta de assistência médica. Esse fator pode ser associado à falta de médicos, bem como a falta de pessoal especializado para registrar a *causae mortis* correta do indivíduo.

Um fator importante a ser ressaltado é a época em que essas mortes foram registradas, a saber, sessenta e quatro anos após a guerra do Paraguai e a Tríplice Aliança, que deixou ambos os países com volumosas dívidas e uma grande perda de pessoa. Desse modo, podemos inferir que não havia muitos recursos a serem utilizados no momento do registro. Outro fator importante é o tempo em que os registros foram feitos, geralmente, meses após a morte da pessoa que estava sendo registrada.

#### 5. Considerações finais

A história de uma comunidade é o bem cultural e linguístico de maior valia de cada região. No Brasil, encontramos uma riqueza imensurável de saberes linguísticos, que estão disponíveis em muitos livros e artigos. Neste artigo, não é diferente, elaboramos uma pesquisa histórica, a fim de conhecer um pouco da região e da influência de outros povos em sua formação.

A história ao decorrer do tempo foi repassada de forma oral ou escrita. Neste trabalho, visamos analisar um manuscrito do início do século XX, que são certidões de óbitos da cidade de Bella Vista-MS. Esses manuscritos estão sob o cuidado e curadoria do Arquivo Público de Mato Grosso, ao qual gentilmente nos disponibilizaram para que efetuássemos essa pesquisa.

À priori, pesquisamos a parte histórica da cidade de Bella Vista, com base em no livros de Siqueira (2017), delimitamos o corpus da pesquisa que se restringe ao livro de número 01, que trata das certidões de óbito da cidade pesquisada. Traçamos o perfil das pessoas que estão registradas nessas certidões, bem como transcrevemos e editamos as normas para elaboração desses documentos, sob à ótica de Barreto (2020).

O nosso interesse linguístico nesses documentos é continuar a analisar as *causae mortis* presentes nesses manuscritos, à luz da filologia e da lexicologia, pois essa pesquisa está em seu estágio inicial, como pesquisa de mes-trado. Entendemos que há uma série de análises a serem feitas que podem e muito contribuir para a pesquisa filológica e lexical de documentos escritos. Desse modo, não pretendemos nesse artigo dar por encerrada as pesquisas nesses documentos, dado que a pesquisa está em andamento. Portanto, há muito a ser pesquisado e, posteriormente, publicado.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. *Filologia e o Estudo do Léxico*. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2008, p. 716.

BARRETO, Josenilce Rodrigues de Oliveira. *Edição e estudo lexical de documentos novecentistas do Sertão baiano*. São Paulo, 2020.

\_\_\_\_\_; FRANÇA, Luiz Henrique de Oliveira. *Enveredando pelo léxico: algumas incursões sobre as causas mortis*. Rio de Janeiro: CIFEFIL, maio/ago.2019.

BERWANGER, Ana Regina; LEAL, João Eurípedes Franklin. *Noções de Paleografia e de Diplomática*. 3. ed., revista e ampl. Santa Maria: UFSM, 2008.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Linguística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1978.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

HOUAISS. Antonio. *et al. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001 (versão 1.0)

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *História de Mato Grosso: Da ancestralidade aos dias atuais*. 2. ed. atual. e ampl. Cuiabá-MT: Entrelinhas, 2017.

SPINA, Segismundo. Introdução à Edótica. São Paulo: Cultrix/USP, 1977.

VASCONCELOS, Leite de. *Lições de filologia portuguesa*. 3. ed. Lisboa: Livros de Portugal, 1959.

## ENSINO DE METÁFORA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: FLUXOS LINGUÍSTICO-LITERÁRIOS

*Antonio Cilírio da Silva Neto* (UEMA)

[cilirio.neto@gmail.com](mailto:cilirio.neto@gmail.com)

*Guilherme Augusto Beserra Araújo* (UEMA)

[dmsssgg4@gmail.com](mailto:dmsssgg4@gmail.com)

### RESUMO

O artigo aborda o ensino da metáfora nos livros didáticos de língua portuguesa do PNLD 2021 com o objetivo de investigar como as metáforas são apresentadas naqueles livros. A partir dos estudos gramaticais, linguísticos e das respectivas literaturas presentes no material didático, apresenta-se estudos da teoria da interação de Black (1962,1993) Sardinha (2007), Fossile (2015), Silva Neto, Fossile e Herênio (2014), Moura (2012) e Ferrarezi (2019), além de contribuições da filosofia da linguagem nessa investigação. A coleta de dados realiza-se a partir de fontes filosóficas e literárias primárias e secundárias, com a exposição de mapas mentais, tabelas e discussões metafóricas, para com isso se perceber a metáfora como artifício que captura fluxos para o ensino de língua portuguesa<sup>36</sup>.

### Palavras-chave:

Congnição. PNLD 2021. Metáfora e literatura.

### ABSTRACT

The article addresses the teaching of metaphor in Portuguese language textbooks from PNLD 2021 with the aim of investigating how metaphors are presented in those books. Based on grammatical and linguistic studies and the respective literature present in the teaching material, studies on the interaction theory of Black (1962, 1993), Sardinha (2007), Fossile (2015), Silva Neto, Fossile and Herênio (2014), Moura (2012) and Ferrarezi (2019) are presented, in addition to contributions from the philosophy of language in this investigation. Data collection is carried out from primary and secondary philosophical and literary sources, with the presentation of mental maps, tables and metaphorical discussions, in order to perceive metaphor as a device that captures flows for teaching Portuguese.

### Keywords:

Cognition. PNLD 2021. Metaphor and literature.

---

<sup>36</sup> Pesquisa desenvolvida a partir de iniciação científica da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA/Processo: BIC-06117/24, no projeto de pesquisa “O ensino da metáfora no livro didático de Língua Portuguesa do PNLD 2021 do ensino médio e como estratégia que captura significados e sentidos”.

## 1. *Introdução*

O presente artigo reflete o ensino da metáfora no livro didático de língua portuguesa do PNLD de 2021 do ensino médio e como estratégia que captura significados e sentidos em textos literários. Buscou-se responder os seguintes questionamentos: como o ensino e aprendizagem da metáfora é apresentado no livro didático do ensino médio? Que conceito de metáfora é apresentado nos livros didáticos de língua portuguesa e nos estudos linguísticos e filosóficos? E com a aplicação e as análises feitas podemos responder: o que é metáfora? Baseou-se nos estudos apresentados pelos gramáticos e, também, pelos linguistas Fossile (2015) e Moura (2012).

Para respondermos e compreendermos esses questionamentos nos fundamentamos na abordagem interacionista da metáfora, pois além de ser integrante da linguagem, essa sustenta a ideia de que a metáfora é uma declaração com autonomia, em que se expressam um conteúdo cognitivo por si só, e que captura significados e sentidos. Apresentar a metáfora enquanto uma criadora de interpretação do mundo e de representação do mesmo, com base nos estudos filosóficos feitos a partir de teóricos como Aristóteles (2012), Deleuze; Guattari (2010), Nietzsche (2007), Derrida (1973), Deleuze (1996), Malufe (2012) nos fez analisar o ensino e a aprendizagem da metáfora na perspectiva do livro didático de língua portuguesa e no panorama das bases teórico-metodológicas do uso das metáforas em Fossile (2014), Moura (2012) e Ricoeur (2001).

Dessa forma, a coleta de dados foi feita por meio das análises e reflexões das literaturas selecionadas como fontes primárias e secundárias para atingirmos os nossos fluxos linguístico-literários.

## 2. *Concepção tradicional de metáfora e novas concepções sobre a mesma.*

Uma das concepções de metáfora investigada diz que “a interpretação de uma metáfora é guiada pelo contexto no qual ela se insere, que define um padrão de interpretação” (MOURA, 2007, p. 419), se levarmos em conta que a metáfora só pode existir em um contexto e que esse contexto lhe garante interpretação, temos antes de tudo, a metáfora como um fenômeno social e que só pode ser vista à medida que é condicionada por um grupo social que lhe garanta função.

Assim, a metáfora pode ser vista como um fio que liga o indivíduo a sua comunidade. Isso pode ser compreendido tanto a nível macro, se pensarmos em países com culturas diferentes, com signos linguísticos que lhe permitem fazer associações próprias na busca de criar metáforas, quanto no

nível micro, se estivermos falando em grupos específicos da sociedade, como as pessoas que fazem parte do *hip-hop*<sup>37</sup>.

A metáfora é o fio, pelo qual a sociedade é ligada em busca de significação do que já existe e do novo. Antes tínhamos uma visão de metáfora como algo meramente de arranjo, uma simples substituição de termos, mas para além da simplificação dos antigos. Neste texto, entendemos que a metáfora é o rio, onde o significado se faz fluir e percebermos que a metáfora não é uma mera expressão individual, dependente do meio, é nele (rio) que ela floresce, é aí que ela se aproveita do animal social de Aristóteles (o Homem) e constrói seu corpo (Cf. ARISTÓTELES, 2012).

De acordo com Fossile (2015, p. 13-14), “as metáforas funcionam como instrumentos cognitivos que nos habilitam a perceber certos aspectos da realidade ou revelam conexões entre fatos que a própria construção da metáfora ajuda a criar”. Apesar das concepções inovadoras que vieram a surgir no campo das linguagens, de outras áreas de conhecimento do campo das ciências humanas como a sociologia, a psicologia e a filosofia, a metáfora ainda é vista como um mero recurso de embelezamento, ela entra no texto simplesmente como semelhança traçada entre objetos distintos e não como expressão própria, como algo que está para além da utilidade tradicional que lhe é atribuída. Os alunos aprendem que a metáfora é somente uma figura de linguagem e não conseguem desenvolver uma visão mais crítica sobre o tema, que geralmente é reduzido a uma gramática normativa que se faz dominar no espaço escolar. É o que vemos, por exemplo, ao analisarmos a conceituação da metáfora no livro didático do PNLD 2021, no volume 1, Cidade em Pauta:

A literatura, a depender das escolhas e do estilo do autor, pode revelar registros da linguagem de uma época, formas de uso da língua praticadas por uma classe social e variações utilizadas pelos falantes. A linguagem literária também pode explorar novos sentidos de palavras e expressões, fazendo uso de metáforas, metonímias, ironias e outras **figuras de linguagem**. (CAMPOS; ODA, 2020, p. 59) (grifo dos autores)

Outrossim, temos aqui uma primeira visão dos autores desse material didático sobre a literatura e a linguagem, esse livro simplifica o conhecimento linguístico-literário, os fluxos que o aluno pode ter ao se falar do estudo da metáfora, levando-os a uma primeira compreensão sobre o que é literatura e o uso da língua praticada por falantes de uma classe social e suas variações, para os autores esses falantes podem se utilizar da linguagem literária para explorar novos sentidos e expressões da língua a partir de figuras de linguagem, entre elas está a metáfora. A seguir, apresentam-se as concepções tradicionais e o que seriam esses novos fluxos de metáfora.

<sup>37</sup> Assimile-se a expressão *hip-hop* como sendo um estilo musical e de dança (FOCHI, 2007).

Quadro 1: Divisão da compreensão da metáfora e suas concepções.

ASPECTOS	CONCEPÇÃO TRADICIONAL DE METÁFORA	CONCEPÇÃO NOVA DE METÁFORA
Definição de Metáfora	Figura de linguagem que transfere significados de uma palavra para outra, criando semelhanças entre elas.	Forma de expressão que capta a interpretação da natureza e da subjetividade na construção de sentidos.
Função	Servir de modo estilístico ao falante para enriquecer sua fala.	Modo de questionar a objetividade e revelar as verdades ocultas, construindo novas possibilidades do real.
Conhecimento	Ajudam na compreensão de conceitos abstratos e figurativos.	Moldam a realidade e buscam intervir diretamente no conhecimento adquirido e na interpretação que temos do mundo.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024) a partir de Moura (2012) e Aristóteles (2014).

O quadro 1 mostra o uso da metáfora em contextos de acordo com seus aspectos que lhe dão definição, observa-se que a visão tradicional é um tanto limitada e trata a metáfora como um fenômeno menor da língua, enquanto a concepção da segunda coluna traz em si um mundo à parte sobre a metáfora, ela não é mais só um recurso linguístico, ela é antes de tudo uma catalisadora de possibilidades da existência de sentidos, ela molda a realidade e a possibilidade de, o homem, reconhecer o mundo em que vive.

Desse modo, na visão aristotélica se acorrenta a metáfora, fica quase impossível pensarmos nas múltiplas formas que esta poderia nos direcionar e seguir. Os livros são reprodutores disso, dessa simplificação dessa diminuição de toda potencialidade que nela é contida, a metáfora aqui é sempre vista como um dado concreto, alienado do meio e que parece estar acima das relações sociais, é sempre invocada à medida que o conceito de estética aparece, e só pode ser metáfora se aceitar ser usada pela linguagem como se os outros campos fossem menores em sua utilização.

Na busca de compreensão do seu uso nas mais diversas ocasiões, o que queremos mostrar é que existe um escape dessa conceituação de metáfora, sendo ela muito mais que um objeto pré-definido e que funciona como um vazio que existe no falante e na sua intenção, e à medida que é solicitada em seu conteúdo, sua manifestação é, ou ficaria, completa.

### 3. *A metáfora como fluxos entre a realidade e a linguagem*

A metáfora é um processo pelo qual se faz entender o próprio mundo, o que nele reside e o que dele escapa; são fluxos que, através de processos

cognitivos, faz uma possível união entre a linguagem e a realidade, entre a metáfora e as próprias técnicas que a compõem.

Essa se configura como uma arte de criar, que tem a linguagem, a comunicação e os processos mentais como matéria-prima. Entender isso é saber que o conceito tem em si sempre uma espécie de contrariedade, como uma névoa que envolve o atual, querendo expandir a realidade. É por isso que a metáfora pode ser entendida como essa arte que cria, pois o criar traz em si todo o aparelho metafórico que vai além da representação por meio da substituição. Ela é bem maior, à medida que rompe com os limites da linguagem atual, procurando novos significados pelos quais o real é rasgado, até sair de si algo novo, como uma espécie de “dialética imanente”, que contrapõe, que mantém e que eleva – nesse caso, a elevação da cognição e da sociedade que dela faz uso (Cf. DELEUZE, 1996).

Baseou-se nesse autor e outros para refletirmos e pensarmos que a metáfora segue como uma impostora, como uma subversiva, que move os fluxos das palavras em direções que não são do seu estado natural. O trabalho da metáfora continua sendo o objeto de palavras para caminhos que não a designavam, originalmente; ela é, na verdade, uma ponte que liga o concreto ao abstrato, expandindo a língua por teias de significação. Uma vez que a palavra cai nessa teia, ela não possui mais uma casa fixa, mas sim um vasto mundo onde, em cada lugar, sua função se altera. A palavra escapa da prisão do dicionário e passa a usufruir de um reino de significados e sentidos.

Por exemplo, quando usamos a expressão “seu rosto é uma lua”, tiramos o sentido literal da palavra “lua” – satélite natural que gira em torno da terra – e a aplicamos a algo que define uma condição ficcional, que seria o rosto imaginário de uma pessoa com a cara de lua (Cf. MALUFE, 2012, p. 186). Contudo, essa expressão também carrega significações próprias que se manifestam no contexto e na forma como são faladas. Vemos, então, que ocorre uma alteração no sentido semântico, de maneira a torná-lo mais abstrato, relacionado à anatomia, ao corpo humano (seu rosto).

Essa ligação e essas conexões, para Malufe “jamais podem de fato se cruzar, se intercontaminar, se interdeslocar, a não ser no sonho, na fantasia, no imaginário” (2012, p. 187). Para esse autor, é nisso que reside o mistério da metáfora, essa ligação impossível entre objetos distintos que não apenas criam assimilações, mas também uma nova visão do mundo e de seus elementos, pois essa é menos uma fuga da realidade; seu objetivo não é alienar o possível para justificar suas associações, por mais exóticas que sejam. Ela é, na verdade, uma expansão da realidade em si, uma expressão de uma vontade inerente de transformação, de vir a ser. Como uma potência em busca

de ser não o “sou”, mas o “estou”, a metáfora é sempre flexível, complexa e singular.

É por isso que “a metáfora nasce no uso” (MOURA, 2008, p. 182) e à medida que os falantes buscam formas de conhecer o mundo. No decorrer de sua busca por sentido, quando o pensamento tenta alcançar a realidade, a metáfora nasce: uma invocação da linguagem, um apelo do falante que não tem acesso direto à realidade em si. É impossível acessar o real tal como ele é; há sempre limites da razão que exigem a representação do pensamento por meio da cognição.

Por isso, a psique depende tanto da metáfora; é na mente que se articulam métodos para construir a realidade. A realidade do homem é uma grande metáfora, pois está sempre condicionada por formas de interpretação e por estímulos que se expressam nos enunciados e nas intenções do falante. Como afirma Nietzsche, “sem metáfora, não há nenhum conhecer propriamente dito” (2007, p. 80). Quando apresentamos um conhecimento do mundo, esse surge com uma distorção, causada pela falta de acesso direto à essência das coisas.

Assim, ao falar de um ente no mundo, ele é mais aquilo que foi decidido socialmente para ser do que aquilo que realmente é. Não há uma abordagem totalmente literal das coisas. Por exemplo, ao pensarmos e falarmos sobre uma árvore, usamos esta palavra mais para evocar o que vemos do que para designar o que a árvore realmente é. A língua, então, cria o mundo e é metafórica em sua essência, pois permite ao homem tocar o mundo, ainda que “de luva”. Esse toque não é apenas para conhecer ou descobrir, mas para inovar e expandir. A língua é o primeiro contato com o mundo a partir da linguagem. Como disse Derrida: “a linguagem é originalmente metafórica” (1973, p. 330).

Quadro 2: Fases do processo de conhecer através da metáfora.

Consciência	Possibilidade de conhecer	Mundo
Sujeito	Metáfora	Objeto
Intenção do falante	Representação da coisa	Coisa em si

Fonte: Elaborado pelos autores (2024) a partir de Nietzsche (2007) e Derrida (1973).

O quadro (2), portanto, exemplifica os estágios que são criados o conhecer até a captação de sentidos; vemos a consciência do sujeito que se conecta com a possibilidade de conhecer que por sua vez ver o mundo, mas o mundo do sujeito possui mediação e essa mediação ocorre por intermédio do uso das metáforas, que são antes de tudo representações exercidas na intenção do falante que tenta captar no mundo, a coisa em si.

### ***3.1.A metáfora enquanto dispositivo social que cria mapas de significados***

Nessa ótica a metáfora está relacionada às formas de dispositivos que existem no tecido social como bem postulou Foucault (1999), esses dispositivos dão conta do que é real, dos discursos da realidade e sempre necessitam de um terreno, porque são moldáveis, e foi o que Deleuze disse ao, desenredar as linhas de um dispositivo, em cada caso, no construir de um mapa, no cartografar e no percorrer terras desconhecidas, foi o que ele chamou de “trabalho de terreno” (1996, p. 81), ou seja, de descobrir esse mundo da metáfora.

Para esse autor, esse terreno que é limpo e que depende dos sujeitos para serem preenchidos de sentidos. Desse modo, segundo Deleuze (1996) é preciso construir os mapas pelos quais a sociedade forma sua percepção de mundo, o que não são dados modelos prontos e fechados, existem sempre uma condição nômade que permite flexibilidade para os sujeitos construírem seus mundos a partir da metáfora.

Enfim, os sujeitos jamais podem estagnar, tem sempre uma possibilidade que lhes garantem romper com seus estágios à medida que podem fazer novas ligações no âmbito social, já que essa, a metáfora, é antes de tudo, uma necessidade da cultura e esta é, sempre, tão descontínua para Deleuze.

## **4. Metodologia**

### ***4.1.Tipo de pesquisa***

Nossas análises partem das pesquisas bibliográficas e no livro didático do ensino médio. Essas análises são desenvolvidas com base em materiais já elaborados, constituídos, principalmente, de livros e artigos científicos, porque se procura o aprofundamento de uma realidade específica, aqui, como se apresenta o ensino de língua portuguesa, ou seja, de metáforas no material disponibilizado pelo PNLD. Em nossas análises adota-se a abordagem exploratória de caráter qualitativo, porque analisou-se a partir dos materiais, a possibilidade de uma compreensão mais aprofundada e analítica do ensino e aprendizagem de metáfora. A abordagem qualitativa ocorreu no contexto teórico da metáfora e das análises e discussões propostas no livro didático de ensino.

#### 4.2. *O universo de amostra*

O universo e a amostra da pesquisa foram constituídos pelo guia do PNLD de língua portuguesa e pelo livro didático do ensino médio. A partir desses materiais elaborou-se conceitos e análises das metáforas presentes no livro didático, com o objetivo de investigar como os autores do livro compreendem e abordam as metáforas, e como estas são apresentadas, e no panorama das bases teórico metodológicas de análises segue-se os postulados de Fossile (2015), Moura (2012), Ricoeur (2001), Aristóteles (2012) para a análise, a partir da filosofia da linguagem, partiu-se das contribuições de Derrida (1973), Nietzsche (2007), Malufe (2012), Deleuze e Guattari (2010) e Deleuze (1996).

#### 4.3. *Instrumentos de coletas de dados*

A coleta de dados foi feita por meio de fontes primárias e secundárias da bibliografia consultada. A utilização de instrumentos na coleta de dados foi feita por meio de procedimentos de análises dos conteúdos metafóricos do livro didático e de textos literários.

### 5. *Metáfora e Literatura: expansão das realidades*

Outrossim, faz se necessário uma análise dos usos de metáforas dentro do campo literário a partir dos textos de literatura presentes no livro didático do PNLD (2021), para traçarmos as aproximações entre a metáfora e a literatura, levando em consideração que a segunda faz uso da primeira na construção do seu repertório de mundo.

A literatura é uma forma livre que evoca o pensamento do autor e do mundo que vive para criar uma forma nova, que mesmo em frente a uma essência igual, se pensarmos no amor do mundo e da literatura, não encontramos diferença, mas há uma existência, bem diferente da do mundo, portanto a literatura assim como a metáfora não é uma mera mimese aristotélica, é antes de tudo uma ação, uma criação uma atividade do real conhecendo e reconhecendo outra forma de realidade, a realidade metafórica, no que tem de mais próximo com o mundo e o que existe no mais distante, também (Cf. RICOUER, 2001).

O mundo da literatura é medido pela palavra em ação, e no que ela causa em quem por ela é tocado, é uma arma de sentido que coloca a metáfora no mundo e captura a consciência do homem em busca de gerar sentidos. “A **literatura** além de oferecer entretenimento, representa muitos dos **valores de sociedade**, bem como pode propor, **diálogos novos** com os leitores e

colocar em discussão **diferentes visões de mundo**” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 263, grifo dos autores).

### ***5.1. A criação de novos diálogos a partir da metáfora no livro didático e na literatura***

O livro apresenta a literatura como uma possibilidade de realizar novos diálogos, criando fluxos de interação entre os estudantes, que podem ver na literatura não só uma forma de conhecer a sociedade em que vivem, mas também de transformá-la. A literatura e suas metáforas entrelaçam o real e o imaginário, gerando assimetrias e desconfortos com o que existe no presente. Isso constitui uma condição essencial para o surgimento de novas linhas de significados. A construção de significados em vários níveis é o que torna a literatura uma fonte de inovação, pois garante-a em certa medida, ou seja, “é assim que todos somos ‘bricoleurs’”, como afirmou Deleuze e Guattari (2010, p. 11).

Para esses autores, a ideia de sermos “bricoleurs” refere-se ao fato de que, enquanto sujeitos, possuímos várias multiplicidades e rompemos com a unicidade do ser. Isso nos permite caminhar livremente por diversos grupos de sentidos, sem a preocupação de deixar de ser o que éramos, evitando a estagnação da identidade.

E, é aí, que a literatura atua, impedindo a estagnação e possibilitando que os sujeitos desviem e combinem vários sentidos em diferentes contextos, criando coisas novas que não são meras cópias, mas, necessariamente, expressões originais. Nesse processo, a metáfora torna-se um contínuo a lançar-se no mundo, como nos exemplos sobre metáforas, extraídos do livro didático dos autores Campos e Oda (2020):

“Tempo é dinheiro”.

“Não vou gastar meu tempo com isso”.

“Não tenho tempo a perder”.

Precisamos compreender que esse tipo metafórico apresentado já foi cristalizado, isso ocorre porque a metáfora cognitiva estabelece novos sentidos e significados quando relacionamos dois conceitos linguísticos, possibilitando novas experiências (Cf. FOSSILE, 2015):

“voar isso não dói”.

“o poema é uma máquina”.

A metáfora tradicional é usada somente como artifício retórico para enriquecer a linguagem e não pretende estabelecer relações profundas com a forma de captação de sentidos pelo pensamento, para Campos e Oda (2020, p. 21) “esse processo de associação e comparação não explícita de sentidos de palavras ou expressões é chamado de metáfora”.

Por outro, lado, nos exemplos abaixo sobre metáforas, extraídos da literatura, do conto “A ilha desconhecida”, de Saramago (1998):

**As velas são os músculos do barco**, basta ver como incham quando se esforçam, mas, e isso mesmo sucede aos músculos, se não se lhes dá uso regularmente, abrandam, amolecem, perdem nervo, E **as costuras são como os nervos das velas**, pensou a mulher da limpeza, contente por estar a aprender tão depressa a arte de marinharia. (SARAMAGO, 1998, p. 8) (grifos nossos)

Observou-se que no excerto, do conto saramaguiano, uma riqueza de metáforas, a partir do mesmo percebeu-se processos de criação de novas realidades e novas experimentações. No trecho extraído, por exemplo, em “**as velas são os músculos do barco**” há um estabelecimento de conexão entre duas posições que podemos considerar de ordens distintas, temos “as velas” de um lado e “**os músculos do barco**” de outro, com isso há um trabalho cognitivo, há uma relação que se estabeleceu no texto, ou seja, à medida que faz com que as velas se configurem, a partir das categorias presentes nos músculos, essas fazem parte do corpo humano.

O que fez o sujeito? Esse precisou ver no texto que “quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, essa multiplicidade não tem mais nenhuma relação com o uno, como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15).

Percebeu-se, que a metáfora presente no trecho, segundo esses autores, ocorre na realidade em si, a multiplicidade da metáfora faz com que novas realizações ocorram, não como um mero reflexo de etapas anteriores, porque ela se realiza no plano de sua própria imanência, não é uma fragmentação, é pura diferença, o novo, porque “as multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.16).

Existe uma contundência, porque o leitor poderá perceber que “**as costuras são como os nervos das velas**”, essas costuras do barco correspondem aos nervos, que estão em constante interação. Aqui a metáfora nos leva a pensarmos como as costuras são essenciais para o funcionemos das velas, uma vez que a força das metáforas ao desrespeitarem a fixação que algumas concepções as colocaram, elas estão em constante fluxo como num rizoma

deleuziano, esse “rizoma é aliança, unicamente aliança (...) o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’, ou seja, o devir” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 36).

Para esses autores, essas conexões da metáfora não seguem uma forma rígida, mas se proliferam de forma aberta e interconectada, como no rizoma, criando novos sentidos à medida que se expande, sem criar a necessidade de se fixar em um único significado ou necessariamente em uma identidade.

A seguir, apresenta-se mais um enxerto retirado do livro *A ilha desconhecida*:

E tu para que queres **um barco**, pode-se saber, foi o que o rei de facto perguntou quando finalmente se deu por instalado, com sofrível comodidade, na cadeira da mulher da Limpeza, **Para ir à procura da ilha desconhecida**, respondeu o homem, Que ilha desconhecida, perguntou o **rei** disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada, A ilha desconhecida, repetiu o homem, Disparate, já não há Ilhas desconhecidas, Quem foi que te disse, **rei**, que **já não há Ilhas desconhecidas**, Estão todas nos mapas, **Nos mapas só estão as Ilhas conhecidas**. (SARAMAGO, 1998, p. 4) (grifos nossos)

Nesse segundo trecho, notou-se a presença de metáforas, por exemplo, quando o homem diz “para ir procurar a ilha desconhecida” essa ilha é uma metáfora, de algo que ainda não se apresentou e de um desejo de alguém ir atrás desse desconhecido, isso pode fazer alusão a uma vontade prescrita no homem, de romper com o que já está estabelecido pelo rei, que pode ser visto e entendido como uma metáfora daquilo que representa o poder.

Para Foucault “não há exercício do poder sem certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele” (1999, p. 28). O rei apresentado no trecho do conto representa essa afirmação de Foucault, uma vez que ele afirma “já não há ilhas desconhecidas” fazendo com que o homem seja visto como um louco, como estranho que não opta por “respeito”.

Como visto, essa economia de discursos de verdades, verdades essas que criam uma realidade, a qual o homem pretende romper. O sujeito poético-narrativo diz que “nos mapas só estão as ilhas conhecidas”, o barco citado acima, faz referência e nos dar um rumo a essa ponta de escape, a essa fuga desse lugar já demarcado, fugir de Édipo, pois “Édipo supõe uma fantástica repressão das máquinas desejantes” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 13).

Ademais, o personagem segue o fluxo do rompimento, e as metáforas o acompanham, se desfazendo de suas amarras de tempo e espaço em que se encontra localizado. Notou-se, por vez, que as metáforas são mapas e “o

mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

Adicionalmente, nos fundamentamos em Moura (2012), para compreendermos que a metáfora se dar quando captamos a interpretação da natureza e da subjetividade na construção de sentidos em uma determinada expressão. Porque a sua função é questionar a objetividade e revelar as verdades ocultas, construindo novas possibilidades do real. Quando alcançamos esse conhecimento a realidade é moldada, a partir desse novo intervemos diretamente no conhecimento adquirido e na interpretação que temos do mundo.

Com isso, se faz necessário reavaliar como a metáfora está disposta no livro didático, que mesmo apresentando uma complexidade e relevância, se poderia enriquecer o aprendizado dos alunos com a exploração de outras fontes de significado presentes na linguagem, na filosofia e na literatura.

## 6. *Considerações finais*

Ao examinar o ensino da metáfora no livro didático de língua portuguesa do PNLD (2021), ressaltamos sua importância como ferramenta de construção de significados em textos literários. Ao contrastar concepções tradicionais e contemporâneas, evidenciamos que a metáfora vai além de um mero recurso estilístico. A análise dos textos mostrou que a metáfora é uma expressão viva, enraizada em contextos sociais e culturais.

A partir de Nietzsche (2007) e Derrida (1973) corroboramos com a ideia de que a linguagem, por ser originalmente metafórica, se dar pelo processo de conhecimento, pela consciência e pela possibilidade de conhecer e mundo. Esse conhecimento parte de um sujeito, da expressão metafórica que se visualiza no objeto; com isso se tem processa a intenção do falante, a representação da coisa e se chega ao novo conhecimento da coisa em si.

Portanto, reavaliar o ensino da metáfora nas escolas, promovendo uma abordagem que reconheça sua complexidade e relevância se faz imperioso. Essa mudança poderá enriquecer o aprendizado, capacitando os alunos a explorarem as múltiplas camadas de significação presentes na linguagem e na literatura, o que contribui para a criação de novas conexões e fluxos literário-linguísticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A Poética Clássica*. São Paulo: Cultrix, 2014.
- ARISTÓTELES. *A Política*. Trad. de Nestor Silveira Chaves. São Paulo Lafonte, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Guia digital PNLD 2021*. Brasília-DF, 2021.
- CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda; ODA, Lucas Kiyoharu Sanches. *Multiversos: língua portuguesa: ensino médio*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.
- \_\_\_\_\_ *et al. Multiversos: linguagens: no mundo dos afetos: ensino médio*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Edições 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles. *O que é um dispositivo. O mistério de Ariana*. Trad. e prefácio de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega – Passagens, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. Vol.1
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Trad. de Miriam Schnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva/USP, 1973. p. 330
- FOSSILE, Dieysa Kanyela. *Metáforas verbais: um estudo analítico-descritivo*. Palmas-TO: Universidade Federal do Tocantins/EDUFT, 2015.
- FOCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Trad. de Maria E. Galvão. São Paulo, 1999.
- MALUFE, A. C. Aquém ou além das metáforas: a escrita poética na filosofia de Deleuze. *Revista de Letras*, p.187, 2012.
- MOURA, Heronides. *Vamos pensar em metáforas?* São Leopoldo: Unisinos, 2012.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Sobre verdade e mentira*. Trad. de Moraes de Fernando Barros. São Paulo: Hedra, 2007. p. 80
- SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. Aquarelas Arthur Luiz Piza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- RICOEUR, Paul. *La metáfora viva*. Trad. de Agustín Neira. Madrid: Trotta, 2001.

## ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM: AS POTENCIALIDADES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE FONOLOGIA

*Patrícia da Silva Gadelha* (UERN)

[patricia20241003027@alu.uern.br](mailto:patricia20241003027@alu.uern.br)

*Albeli Rodrigues da Silva* (UERN)

[albeli20241002960@alu.uern.br](mailto:albeli20241002960@alu.uern.br)

*Cícero Eudes da Silva* (UERN)

[cicero20241002979@alu.uern.br](mailto:cicero20241002979@alu.uern.br)

### RESUMO

O ensino de fonologia, tradicionalmente, se consolidou como o estudo sobre regras de maneira teórica e pouco aplicada, dificultando a compreensão por parte dos estudantes. Apesar de ser comumente visto no Ensino Fundamental, os discentes chegam ao Ensino Médio ainda com dificuldade quanto às regras e sua aplicabilidade. Nesse sentido, a utilização de metodologias ativas no ensino de fonologia propõe uma mudança significativa no processo de ensino–aprendizagem, uma vez que coloca o estudante como protagonista. Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma sequência didática – aplicada segundo a metodologia ativa de rotação por estações – fruto da disciplina de Fonologia, Variação e Ensino, do ProfLetras *Campus* Assu-RN. Este estudo fundamenta-se em teóricos como Antunes (2003), Travaglia (2021), Rojo (2012) e Silva (2019). O *corpus* é composto por uma sequência de 5 atividades lúdicas, envolvendo os conteúdos de acentuação, ortografia e pontuação, aplicadas em uma turma de 2ª série do Ensino Médio. Os resultados evidenciam o engajamento e a interação dos estudantes, bem como a maior efetividade quanto ao uso das regras em situações práticas e interativas. Por fim, é relevante discutir o uso de metodologias ativas, com o intuito de proporcionar um aprendizado mais eficaz.

### Palavras-chave:

ProfLetras. Metodologias ativas. Fonologia e ensino.

### ABSTRACT:

The teaching of phonology has traditionally been established as a theoretical study of rules with limited practical application, making it difficult for students to fully understand. Although it is commonly addressed in elementary education, students often reach high school still struggling with the rules and their applicability. In this context, the use of active methodologies in phonology teaching represents a significant shift in the teaching–learning process by positioning the student as the protagonist. From this perspective, this study aims to present the results of a didactic sequence – applied using the active methodology of station rotation – developed as part of the course Phonology, Variation, and Teaching in the ProfLetras program at the Campus Assu-RN. This study is based on theoretical frameworks from Antunes (2003), Travaglia (2021), Rojo (2012), and Silva (2019). The corpus consists of a sequence of five interactive activities covering content related to accentuation, spelling, and punctuation, implemented in a 2<sup>nd</sup> year high school class. The results highlight the students’ engagement and interaction, as well as greater effectiveness in applying rules in practical and interactive contexts. Finally, the

relevance of discussing the use of active methodologies to provide more effective learning experiences is emphasized.

**Keywords:**

**ProfLetras. Active Methodologies. Phonology and teaching.**

### ***1. Considerações iniciais***

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil enfrenta desafios históricos que vão desde a dificuldade de engajar os estudantes até a superação de práticas pedagógicas centradas na memorização e na repetição mecânica. Esses percalços aliados a questões como a fragmentação entre teoria e prática e o distanciamento dos conteúdos em relação às vivências dos estudantes são entraves que, frequentemente, resultam em desmotivação e em dificuldades na aprendizagem. Nesse contexto, o ensino de Fonologia, uma área fundamental da Linguística que analisa os sons e suas funções na língua, enfrenta o obstáculo adicional de parecer abstrato e desconectado do cotidiano dos estudantes, resultando em dificuldades que os acompanham durante a Educação Básica.

Para superar essas barreiras, estudos recentes vêm apresentando algumas possibilidades e as metodologias ativas têm se consolidado como alternativas capazes de auxiliar e promover a transformação no ambiente educacional. Abordagens pautadas nas metodologias ativas de aprendizagem, além de promover maior protagonismo, autonomia e engajamento dos estudantes, possibilitam a personalização do ensino, atendendo às diversas formas de aprender e ampliando as oportunidades de conexão entre teoria e prática.

Assim, este trabalho visa apresentar os resultados de uma sequência de atividades, planejada e desenvolvida na disciplina de Fonologia, Variação e Ensino, do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), no *Campus* de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Além disso, a referida atividade, aplicada segundo a metodologia “Rotação por estação”, objetiva ampliar as discussões acerca do uso de Metodologias Ativas no ensino de Fonologia no ensino básico, tendo em vista a necessidade de se colocar o estudante como protagonista no processo ensino–aprendizagem.

A fim de atingir os objetivos propostos, recorreremos aos estudos de Antunes (2003), Travaglia (2021), Rojo (2009), Silva (2019) e Moran (2018). Quanto aos aspectos metodológicos, esta pesquisa pode ser classificada como qualitativa, de base interpretativa, cujo *corpus* é composto por 5 estações de aprendizagem, aplicadas em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, na cidade de Ibicuitinga, no estado do Ceará.

Os resultados, de maneira preliminar, evidenciam que o uso de metodologias ativas aliados aos conteúdos fonológicos, proporcionam uma maior interação entre os estudantes e as atividades, provocando maior engajamento e atenção acerca dos conteúdos envolvidos. Esta pesquisa corrobora a necessidade de se pensar em um ensino de Língua Portuguesa pautado no protagonismo do discente, a fim de se quebrar as barreiras que dificultam o processo de ensino–aprendizagem.

## **2. O ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**

Antunes (2003, p. 19) discute que “um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas”.

É consenso que, nos últimos anos, muito se tem discutido acerca do ensino de língua portuguesa no Brasil. Embora se tenha avanços no que diz respeito aos estudos e às orientações que norteiam as práticas em sala de aula, também é possível observar que a realidade ainda se mantém distante do difundido por estes documentos, visto que vivências que buscam a renovação no ensino da língua ainda ficam presas a tentativas incipientes, que acontecem eventualmente, de maneira isolada.

Com um ensino pautado em uma perspectiva reducionista da língua, baseada num estudo de palavras e frases descontextualizadas, a língua portuguesa nas escolas muitas vezes é vista pelos estudantes como um “bicho de sete cabeças”, tamanha as dificuldades para se compreender tantas regras e nomenclaturas apresentadas. Assim, aprender português nas escolas perpassa um processo de memorização, sem levar à reflexão e à associação desses conteúdos com a realidade vivida pelos estudantes, sem um entendimento de suas funções e aplicabilidades.

Ao se analisar as dificuldades de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, chama a atenção o fato de essa ser a língua materna dos estudantes, o que não deveria ser motivo para problemáticas. Não se pode desprezar a complexidade da língua portuguesa, entretanto o que se observa é que esses impasses são vários, evidenciando a problemática histórica. O cenário brasileiro aponta para uma grande quantidade de alunos que apresentam dificuldades quanto à leitura e à escrita, fato não só presente no Ensino Fundamental. É muito comum estudantes chegarem ao Ensino Médio com grandes problemas de aprendizagem, não só nessas duas esferas, mas também

com relação a outros conteúdos, principalmente ao que diz respeito à gramática da língua, mais precisamente aos estudos fonológicos.

Sobre o ensino de gramática nas escolas brasileiras, Travaglia (2021) afirma que

[...] o ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de caráter normativo que como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas ‘corretas’ e boas a serem imitadas na expressão do pensamento. (TRAVAGLIA, 2021, p. 101)

Esse pensamento vai ao encontro com o defendido por Antunes ao sugerir que “o que está em jogo nesse ensino é prioritariamente pretender que o aluno saiba *o nome que as coisas da língua têm*; ou seja, o que centraliza esse ensino é saber rotular, saber reconhecer e dar nome às coisas da língua.” (2003, p. 87) Confirmando, assim, que o ensino de língua portuguesa e, principalmente o ensino de gramática, se apresentam de maneira descontextualizada, sendo necessário reestruturar as práticas pedagógicas concernentes ao seu ensino.

Sobre o ensino de gramática e a necessidade de se pensá-la de maneira contextualizada, há inúmeros equívocos acerca de sua importância, levando muitos a defenderem a ideia que seja abolida das escolas. Entretanto, levando-se em consideração que a gramática é um “conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua” (ANTUNES, 2003, p. 85), entende-se que todo falante tem algum conhecimento sobre gramática, visto que não tem a liberdade de usar as palavras de modo desordenado.

Nesse contexto, o que precisa ser considerado, então, não é a presença ou a ausência da gramática nas escolas, mas sim, como isso deve acontecer. Sobre isso, Antunes (2003) complementa que

[...] a questão maior é discernir sobre o objeto do ensino: as regras (mais precisamente: as regularidades) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos. [...] Uma questão daí derivada é a de como ensinar tais regularidades, com que concepções, com que objetivos e posturas, desenvolvendo que competências e habilidades. (ANTUNES, 2003, p. 88)

Assim, o ensino de gramática, ainda segundo Antunes (2003, p. 97), “deve ser estimulante, desafiador, instigante, de maneira que desafie essa ideia errônea de que estudar a língua é, inevitavelmente, uma tarefa desinteressante, penosa e, quase sempre adversa”. Deparamo-nos, então, com um dos maiores desafios do ensino de fonologia nas escolas: metodologias que sejam capazes de incitar os estudantes, oportunizando uma aprendizagem significativa e que fuja ao modelo já cristalizado.

### 3. As *Metodologias Ativas e o ensino de Língua Portuguesa*

As transformações tecnológicas e sociais do século XXI vêm exigindo da educação uma constante adaptação a fim de que se formem cidadãos capazes de lidar com a complexidade de um mundo em evolução. No ensino de Língua Portuguesa, a necessidade de se inovar as práticas pedagógicas, buscando sempre uma conexão entre teoria e prática, torna-se evidente, especialmente ao abordar conteúdos como a Fonologia. Nesse cenário, as metodologias ativas, com destaque para as estações de aprendizagem, emergem como estratégias capazes de transformar a sala de aula em um espaço dinâmico e interativo, promovendo a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

Moran (2018, p. 41) define metodologias ativas como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Assim, em um cenário em que se objetiva diversificar os métodos de ensino e impulsionar a qualidade da aprendizagem dos estudantes, as metodologias ativas surgiram para modificar os mecanismos utilizados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem. Esses novos métodos colocam os estudantes também como protagonistas do ensino, posição antes ocupada apenas pelos professores, que passam, agora, a ser norteadores do processo de aprendizagem, diferindo-se, portanto, dos métodos tradicionais, em que apenas o professor é o centro de conhecimento.

Moran (2018) acrescenta que

[...] a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. (MORAN, 2018, p. 17)

Essa concepção vai ao encontro do conceito de multiletramentos defendido por Rojo (2012) que o pressupõe um ensino que considere a diversidade de linguagens, gêneros discursivos e contextos socioculturais, promovendo uma formação mais ampla e alinhada às demandas da contemporaneidade.

Promover mudanças nas aulas de gramática nas escolas perpassa principalmente por mudanças nas metodologias utilizadas pelos professores. Fundamentados na Base Nacional Comum Curricular, que em uma de suas competências gerais, reforça a importância de

[...] exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e re-

solver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BNCC, 2018, p. 9)

Assim, considerando-se as competências e habilidades preconizadas pela BNCC, os instrumentos de ensino das metodologias ativas são capazes de propiciar aos estudantes um aprendizado efetivo, oportunizando, também, a autonomia, através da construção do próprio conhecimento. No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, ao integrar teoria e prática, essas metodologias oferecem uma alternativa inovadora e eficaz para enfrentar os desafios tradicionais, promovendo uma formação linguística mais significativa e alinhada ao mundo contemporâneo.

#### 4. Aspectos metodológicos

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com caráter intervencionista, pois visa intervir a fim de buscar soluções para problemas do ambiente escolar. Segundo Thiollent (2005),

[...] a pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2005, p. 14)

Como sujeitos participantes, selecionamos a turma A, da 2ª série do ensino médio de uma escola em tempo integral, localizada no Sertão Central cearense. A turma é composta por 42 estudantes, entretanto, no dia da aplicação da atividade, apenas 30 discentes participaram. Dentre os faltosos, alguns estavam envolvidos em ações do grêmio estudantil.

Para fins de se trabalhar os aspectos fonológicos da língua portuguesa, recorreremos aos estudos teóricos sobre Metodologias Ativas, visando fugir do tradicionalismo ao qual este ensino está rotineiramente atrelado. Dentre o leque de metodologias ativas disponíveis, para a realização desta pesquisa selecionamos a “Rotação por estações”, definida por Bacich (2016) da seguinte forma:

[...] os estudantes são organizados em grupos e cada um desses grupos realiza uma tarefa de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. O planejamento desse tipo de atividade não é sequencial e as atividades realizadas nos grupos são, de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos. (BACICH, 2016, p. 682)

Assim, a turma foi, inicialmente, dividida em 5 grupos com 6 componentes, escolhidos por eles próprios. A aplicação desta atividade teve como duração 2 h/a, de 50 min cada. As estações de aprendizagem foram organi-

zadas no pátio escolar, para a melhor interação e circulação dos estudantes, conforme o esquema abaixo:

Figura 1; Fluxograma das estações realizadas.



Fonte: Elaborada pelos autores.

O preâmbulo para a atividade, juntamente com o deslocamento da turma para o local onde a atividade seria realizada, levou aproximadamente 20 minutos. Para a realização de cada estação foi estipulado o tempo total de 10 minutos – tempo considerado suficiente para concluir com êxito a atividade proposta. Inicialmente, cada grupo apropriou-se de uma estação e, após a conclusão do tempo, passou à estação seguinte, conforme a sequência numérica. No entanto, vale ressaltar que, apesar de dispostas em uma sequência, as atividades são independentes entre si, não necessitando segui-la para a compreensão do todo.

Quanto aos conteúdos contemplados nas estações de aprendizagem, selecionamos os aspectos fonológicos da língua portuguesa, a saber, acentuação, pontuação e ortografia. Cada estação compreendia em uma atividade lúdica, a fim de promover a interação entre os estudantes, conforme detalhado a seguir:

- **Estação 01: Jogo da Velha Ortográfico**

A equipe é subdividida em duplas para a realização do jogo. O jogo segue as regras do Jogo da Velha Tradicional, com algumas adaptações: para demarcar (X) ou (O), o estudante deve responder uma pergunta sobre o uso do hífen.

Questão acertada, marca sua posição no tabuleiro. Caso erre a pergunta, não marca, passando a vez para o adversário. Vence o jogador que conseguir formar primeiro uma linha com três símbolos iguais, seja ela na horizontal, vertical ou diagonal.

A imagem a seguir ilustra o desenvolvimento dessa primeira estação:

Figura 2: Equipe participando do Jogo da Velha Ortográfico.



Fonte: Elaborada pelos autores.

### ● Estação 02: Poder da Pontuação

A equipe recebe um texto impresso, conforme a figura abaixo. Entretanto, o texto, característico do gênero testamento, encontra-se sem pontuação, dificultando assim a compreensão sobre o herdeiro. A equipe, portanto, deve pontuar o texto, de acordo com o sentido que deseja atribuir, solucionando, assim, a problemática do herdeiro.

Figura 3: Texto para a atividade da Estação 2.



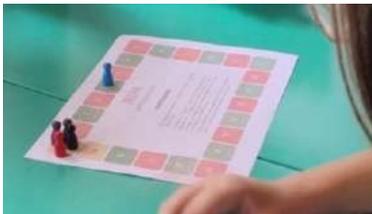
Fonte: Elaborada pelos autores.

### ● Estação 03: Trilha Ortográfica

Nesta estação, os participantes competem entre si. O jogo segue os padrões de jogos de tabuleiros em geral, conforme ilustrado abaixo. Os jogadores lançam o dado, o que conseguir o maior número inicia o jogo.

O jogador nº 2 puxa uma carta/pergunta para o jogador nº 1. Caso esse acerte, joga o dado e avança as casas que o dado indicar. Caso erre, permanece na mesma casa. Caso pare em uma casa com estrela, o jogador puxa a carta especial e segue a orientação nela contida.

Figura 4: Trilha Ortográfica na prática.

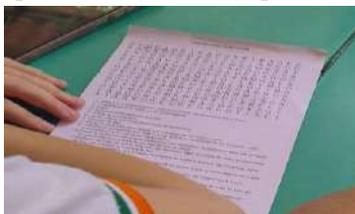


Fonte: Elaborado pelos autores.

#### ● Estação 04: Caça-palavras da Acentuação

A equipe recebe um caça-palavras como o convencional. As palavras a serem encontradas, correspondem à resposta para as dicas, com o diferencial que todas as palavras são acentuadas. A imagem a seguir

Figura 5: Equipe na realização do Caça-palavras da Acentuação.



Fonte: Elaborada pelos autores.

#### ● Estação 05: *Quizziz* Ortográfico

Cada estudante acessa o link do *quiz*, disponibilizado no grupo de *WhatsApp* da turma. Individualmente, cada um responde às questões. Ao todo são 10 perguntas que contemplam os assuntos abordados nas estações anteriores.

Figura 6: Exemplo de questão do *quiz* realizado pela turma.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Findadas as estações, a turma retornou para a sala de aula, a fim de socializar sobre a atividade realizada no ambiente externo. Os alunos ficaram livres para se expressar, oralmente, durante 15 min acerca de suas impressões sobre as atividades, bem como as maiores dificuldades enfrentadas, além de identificarem as estações que, segundo eles, apresentaram o menor grau de dificuldade. Os 15 minutos restantes foram utilizados pela professora para as considerações finais, além de sanar dúvidas dos estudantes quanto a perguntas sobre os conteúdos contemplados.

## 5. *Discussões e resultados*

O ensino de fonologia na Educação Básica é marcado por dificuldades que comprometem o processo de ensino–aprendizagem entre os estudantes. Nesse sentido, se faz necessário que os professores reorganizem suas práticas pedagógicas, de modo a superar esses obstáculos que perduram durante muitos anos. É preciso que a língua portuguesa e sua gramática sejam percebidas como um conhecimento que vai além de regras e nomenclaturas, que se enfoque seus aspectos funcionais para que se obtenha êxito e interação entre os estudantes.

Desse modo, o uso de metodologias ativas, como a Rotação por estações, pode ser um grande aliado no que diz respeito à incorporação de métodos que promovam o protagonismo, estimulando a criatividade, a interação e o trabalho em equipe, quebrando, assim, o tradicionalismo ao qual o estudo de aspectos fonológicos, geralmente, é envolto.

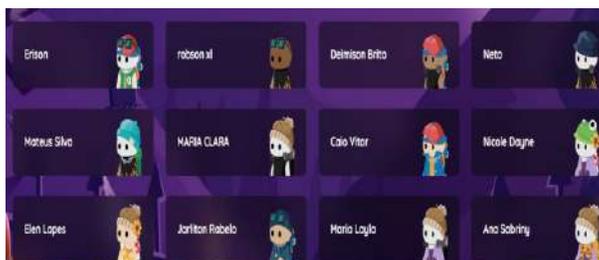
Diante da variedade de atividades propostas, vale destacar que algumas apresentaram um maior grau de complexidade, apontadas pelos próprios estudantes em seus discursos no momento de socialização e comprovados nos resultados obtidos e observados.

As Estações 01 e 03 – Jogo da Velha Ortográfico e Trilha Ortográfica, respectivamente – foram apontadas pelos estudantes como as mais fáceis e, segundo eles, as mais divertidas. O caráter competitivo atribuído às atividades, bem como as regras simples e já conhecidas, promoveram uma grande interação e um ambiente descontraído. Ainda segundo a fala dos participantes, as Estações 02 e 04, que contemplam respectivamente as regras de pontuação e acentuação, foram assinaladas como as mais difíceis, apresentando um elevado percentual de ocorrências inadequadas, quanto às regras.

Embora não citada pelos estudantes, a Estação 05, composta por um *quiz* digital na plataforma *Quizziz*, gerou um clima saudável de competição e interação entre os participantes. O site *Quizziz* é muito utilizado pela turma, em atividades com vários professores e todos os estudantes já têm suas con-

tas registradas e um avatar personalizado. Além de um uso assíduo, a cada atividade realizada, a cada pergunta respondida de maneira correta, independente da disciplina, o usuário é bonificado com “moedas” como premiação, que podem ser utilizadas na loja do site para a aquisição de acessórios para seus avatares, podendo, assim, personalizá-los da maneira que preferirem – e seu dinheiro virtual permitir, conforme ilustrado pela imagem a seguir:

Figura 7: Sala de aula: alunos e seus avatares personalizados.



Fonte: Elaborada pelos autores.

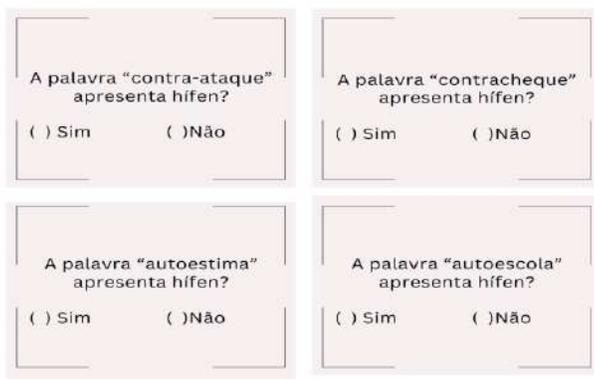
Devido a essa particularidade da estação digital, foi muito comum ouvir, durante a sua realização, comentários acerca da personalização do avatar dos colegas, sobre a aparência, bem como a quantidade de moedas e acessórios desbloqueados para aquisição. Esse clima competitivo se estendia ao momento de responder às questões. Embora estivessem em grupos com maior grau de intimidade, os estudantes não discutiam ou compartilhavam as respostas com os colegas, intencionando assim acertar o maior número de perguntas e, conseqüentemente, ganhar mais moedas que os demais participantes.

No geral, todos os alunos se empenharam e tiveram uma boa participação na atividade proposta. No entanto, foi perceptível que em algumas estações, o desempenho foi abaixo do esperado. A Estação 02: Poder da Pontuação apresentou o menor número de acertos, visto que nenhuma equipe conseguiu concluir a atividade sem a intervenção da professora. Apesar de se divertirem com a tentativa de pontuar o texto, os estudantes apresentaram muita dificuldade quanto ao uso correto dos sinais de pontuação. Ao final, se mostraram surpresos quanto à possibilidade de um mesmo texto apresentar vários sentidos mudando “apenas” a pontuação.

Quanto aos conteúdos abordados nas demais estações, os aspectos ortográficos relacionados ao uso do hífen, que compunham a Estação de Aprendizagem 01: Jogo da Velha Ortográfico, suscitaram grandes dúvidas nos participantes. As perguntas relacionadas à grafia das palavras quanto ao hífen seguiam as regras do Novo Acordo Ortográfico, no entanto, em nenhum momento esse detalhe foi enfatizado, visto que essas normas não são

recentes e já foram estudadas por eles durante o ensino fundamental. Contudo, durante a execução da atividade, os estudantes demonstraram ainda ter muitas dificuldades, como nas situações ilustradas na imagem a seguir:

Figura 8: Perguntas realizadas no Jogo da Velha Ortográfico.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Apesar de os pares de palavras ilustrados na imagem acima compartilharem entre si mesma regra quanto ao uso do hífen, foi muito comum os estudantes associarem um uso inadequado. De 08 alunos que responderam à questão acerca da palavra "autoescola", 05 utilizaram o hífen de maneira inadequada; enquanto a palavra "autoestima", todos os 08 acertaram. As palavras "contra-ataque" e "contracheque" sofreram fenômeno semelhante: enquanto a primeira, 04 estudantes responderam de maneira inadequada; a segunda, esse número subiu para 06.

A Estação 03: Trilha Ortográfica, que aludia às questões ortográficas sobre o uso de letras como X, S, Z, G e J, foi considerada pelos estudantes como a mais fácil de ser respondida, o que pode ser comprovado através dos números que apontam para 90% de acertos de um total de 40 palavras. Dentre as palavras com grandes índices de respostas erradas, destacamos "pajé", "berinjela", "através" e "atrás".

O Caça-palavras da Acentuação, atividade proposta na 4ª estação de aprendizagem, apresentou um maior grau de dificuldades, visto que para se encontrar a palavra, era necessário chegar a uma resposta para a dica e esta deveria ser acentuada. Todo o processo de resolução foi interessante de se acompanhar, pois os estudantes discutiam acerca dessa resposta, em busca de um consenso quanto à resposta a ser assinalada.

De maneira geral, os estudantes destacaram que a atividade foi bastante instigante e divertida. Mesmo em meio às dúvidas, ao discutir com seus

pares acerca das respostas corretas, eram capazes de construir seu conhecimento. Essas atividades proporcionaram, além de interação e engajamento, uma compreensão da gramática da língua portuguesa, a partir de seus aspectos fonológicos, de maneira lúdica e reflexiva.

## 6. Considerações finais

Os resultados deste estudo evidenciam que o uso de metodologias ativas, como as estações de aprendizagem, no ensino de Fonologia, promove impactos significativos na aprendizagem de estudantes da Educação Básica.

Dentre os principais benefícios, podemos salientar o aumento do engajamento, a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento e a integração prática entre os conceitos fonológicos e as competências de leitura, escrita e oralidade. Essas metodologias também demonstraram potencial para superar desafios tradicionais do ensino de Língua Portuguesa, como a dificuldade em conectar teoria e prática e a desmotivação dos estudantes diante de abordagens mais convencionais.

As metodologias ativas alinhadas às diretrizes da BNCC, reforçam a relevância de se apropriar de práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade de linguagens e contextos do mundo contemporâneo. Dessa forma, o ensino de Fonologia ganha uma nova dimensão, aproximando-se das experiências dos alunos e promovendo o desenvolvimento de competências linguísticas de maneira mais significativa e contextualizada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

ANTUNES, Maria Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BACICH, Lilian. Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. In: Workshop De Informática Na Escola (WIE), 22. , 2016, Uberlândia. *Anais [...]*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2016 . p. 679-87

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: \_\_\_\_; MOURA, E. (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, Thaís Cristóforo. *Fonética e fonologia do português*: Roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2019.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2021.

## FASES DA ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA: A GRAMÁTICA NORMATIVA E A COMUNICAÇÃO ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

*Antônio Cilrírio da Silva Neto* (UEMA)

[cilirio.neto@gmail.com](mailto:cilirio.neto@gmail.com)

*Maria de Lourdes Moreira Rodrigues* (UEMA)

[moreirarodriguesm874@gmail.com](mailto:moreirarodriguesm874@gmail.com)

*Eliane da Silva do Nascimento* (UEMA)

[elianesilvasatil03@gmail.com](mailto:elianesilvasatil03@gmail.com)

### RESUMO

O presente artigo aborda sobre a cronologia histórica da língua portuguesa contemplando as principais fases, desde o período medieval até o que se convencionou na última reforma do Acordo Ortográfico de 1990. O estudo fundamenta-se nas contribuições dos teóricos Henrique (2021), Coutinho (2005), Bechara (2019), Bassetto (2013) e Moraes (2008) para investimento pontos relevantes do contexto histórico da evolução linguística que foram significantes e influenciaram diretamente nas mudanças ocorridas na escrita. Com base em materiais já publicado, esta pesquisa é de natureza qualitativa e bibliográfica. Ademais, ressaltam-se as divergências nas ortografias entre o Brasil e Portugal e as reformas necessárias para a possível padronização da escrita, posteriormente, a unificação ortográfica do idioma entre os países integrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Diante disso, o acordo ortográfico de 1990 trata de uma convenção social prescrita nas gramáticas normativas tendo como propósito a integridade na comunicação escrita entre seus falantes e a preservação da Língua Portuguesa.

#### Palavras-chave:

Escrita. Acordo Ortográfico. Evolução linguística.

### ABSTRACT

This article addresses the historical chronology of the orthography of the Portuguese language, covering the main phases, from the medieval period to what was agreed upon in the last reform of the Orthographic Agreement of 1990. The study is based on the contributions of theorists Henriques (2021), Coutinho (2005), Bechara (2019), Bassetto (2013), and Moraes (2008) to investigate relevant points in the historical context of linguistic evolution that were significant and directly influenced the changes that occurred in writing. Based on previously published materials, this research is of a qualitative and bibliographic nature. Furthermore, the differences in orthography between Brazil and Portugal and the reforms necessary for the standardization of writing and, subsequently, the orthographic unification of the language among the member countries of the Community of Portuguese Language Countries (CPLP) are highlighted. In view of this, the 1990 Orthographic Agreement is a social convention prescribed in normative grammars with the purpose of ensuring integrity in written communication between its speakers and preserving the Portuguese language.

#### Keywords:

Writing. Linguistic evolution. Orthographic Agreement.

## **1. Introdução**

O interesse deste estudo foi abordar e apresentar como o acordo ortográfico contribuiu para a normatização da escrita e as suas fases, correspondentes, ao longo processo de evolução da língua. Para isso, remontamo-nos ao contexto histórico e à língua portuguesa como a conhecemos hoje com suas origens e ampliação, o que possibilitou o contato com outras culturas e a diversidade de povos, o que foi significativo para o surgimento de novos dialetos.

Sabe-se que, a escrita passou por várias alterações associadas às mudanças políticas, sociais, culturais e linguísticas de cada época. Assim, ela passou por três períodos distintos: fonético, pseudoetimológico e o simplificado. Este último possibilitou padronizar e simplificar a compreensão da escrita por meio do acordo ortográfico.

A língua portuguesa é falada por, aproximadamente, 260 milhões de pessoas em nove países de quatro continentes: África, Ásia, América e Oceania. Para que o português se tornasse a língua oficial, foi criada a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), cujo objetivo foi unificar as normas ortográficas, a preservação do idioma e o fortalecimento governamental, culminando em um crescente desenvolvimento nos setores políticos, sociais e comerciais dos estados membros.

Portanto, nesta pesquisa abordou a cronologia histórica da língua portuguesa, contemplando as principais fases da ortografia, desde o período medieval até a última reforma do Acordo Ortográfico (1990). Enfim, esse acordo tratou-se de uma convenção social prescritiva com normativas de comunicação escrita entre seus falantes da CPLP, assim como para a preservação da Língua Portuguesa.

## **2. Breve contexto histórico do português**

De acordo com os estudos de Bassetto (2005), sobre o latim clássico e o vulgar, a língua portuguesa faz parte das Línguas Românicas, por consequência de transformações ocorridas por séculos e em diferentes épocas da história.

Segundo Bassetto (2005), Roma foi o lugar originário do latim, antes um simples dialeto, sem nenhum refinamento, falado por camponeses e pastores localizados a margem do rio Tibre, na Península Itálica. Roma e outros povos, que habitavam a região peninsular, viviam em constantes guerras por disputas territoriais. Devido às estratégias de combate, fortes alianças e constantes vitórias foram responsáveis para a ascensão da Cidade Roma. No de-

corre desse contexto, registra-se três formas de governos: monarquia, república e império.

Através das conquistas militares, o Império Romano alcançou sua máxima extensão territorial, composto por 301 províncias. Nesse período, o império abarcava uma parte da Europa, da África e da Ásia. Posteriormente, em decorrência de vários fatores. Dentre eles, destacam-se as guerras e as invasões sofridas de outros povos ocasionaram a queda do Império Romano do Ocidente em 476 d.C., marco inicial da Idade Média (Cf. BASSETO, 2005).

Em consideração ao que foi citado por Basseto (2005), percebeu-se que, o exército romano objetivava a expansão territorial, a obtenção de riquezas e a imposição do seu poder político aos demais povos conquistados, paralelo a isso, os soldados romanos incorporavam e disseminavam sua cultura e sua língua. Essa evolução linguística resultou diversas variedades locais do latim vulgar. No entanto, por decadência do Império, evidenciou-se uma transição do poder político, cultural e linguística, influenciado pelo dialeto dos bárbaros surgiram outras versões do latim vulgar.

Durante as conquistas territoriais, o latim vulgar foi levado à Península Ibérica pelos soldados romanos no século III a.C. E lá, ela diversificou-se com as línguas já existentes de outros povos. Na fase imperial, a península foi organizada em três províncias: Terraconense, Bética e Lusitânia (Cf. COUTINHO, 2005).

Com a queda do império no século V d. C, favoreceu para a ocupação de povos germânicos nos antigos territórios romanos. O latim, como sempre, começou a sofrer influência dos vândalos, suevos e visigodo. O reinado visigodo manteve-se no poder até o século VIII, quando os árabes invadiram a Península Ibérica e os derrotaram, pondo fim no seu reinado. Em poucos anos, quase toda região estava sob domínio islâmico, com exceção do norte, por se uma área montanhosa de difícil acesso, os refugiados visigodos lá se estalaram e formaram uma resistência cristã. Posteriormente, dando origem aos reinos de Leão, de Castela, de Navarra e de Aragão, mais tarde, eles foram os responsáveis pela reconquista (Cf. COUTINHO, 2005).

Conforme esse autor, os muçulmanos fixaram-se nessa região por um longo período. Eles foram os principais responsáveis pela transformação do cenário político, religioso, cultural, econômico, social e linguístico. Essa influência foi tão forte, que muito hispano-godos assimilaram os costumes e a língua árabe esquecendo do romance, língua falada antes da invasão dos árabes. Essas pessoas passaram a ser conhecidos como moçárabes. Nessa época, o árabe era a língua oficial. Contudo, o romance, popularmente co-

nhecido como o latim vulgar modificado, perdurou na fala do povo subjuga-  
do (Cf. COUTINHO, 2005).

No século IX ao XII, desenvolveu-se o galego-português na região da  
Galiza e do Condado Portucalense.

As palavras e expressões portuguesas que transparecem nos documentos lati-  
no-bárbaricos constituem o que costumam chamar português proto-histórico,  
que é a primeira fase do português arcaico. Esta primeira fase pode dizer-se  
que durou até o séc. XII, pois em tal época principiou a escrever-se a nossa  
língua, ou pelo menos é de então que datam os mais antigos documentos por-  
tugueses que possuímos. Do séc. XII aos meados do XVI, a língua diferença-  
se bastante da atual: é a língua arcaica propriamente dita. (VASCONCELUS,  
2010, p. 15)

Devido a algumas conquistas a expansão territorial, D. Afonso Hen-  
rique proclamar-se rei de Portugal em 1143, o português arcaico vindo do  
Norte se espalhou para o Sul (Cf. COUTINHO, 2005). E no reinado de  
Afonso III já estava consolidada “a independência política de Portugal, deve-  
ria necessariamente resultar, o que de feito resultou, – a diferenciação entre o  
português e o galego” (COUTINHO, 2005, p. 55). Assim, o português pas-  
sou a ser a Língua oficial de Portugal enquanto o galego manteve-se no Nor-  
te, região da Galiza.

Sob o reinado de “D. Diniz que oficializou o português como língua  
veicular dos documentos administrativos, substituindo o latim” (BECHARA,  
2019, p. 28). Essa oficialização elevou o português para uma língua de alta  
relevância. Antes falada no cotidiano do povo para a língua oficial nos do-  
cumentos do reino, tornando a erudita e de prestígio, fortemente disseminada  
entre seus falantes e usada na educação e na literatura.

Segundo Coutinho (2005), nos séculos XV e XVI, evidenciou-se uma  
forte influência na literatura portuguesa, o século do ouro, com grandes es-  
critores renomados produzindo os mais diversos gêneros literários e não  
literários consolidando a literatura portuguesa. Um dos mais conhecidos está  
Luís de Camões, com a obra *Os Lusíadas*, onde exalta as descobertas marí-  
timas e o povo português.

Ademais, durante a expansão marítima, Portugal liderou grandes na-  
vegações, explorou novas rotas marítimas, que favoreceu o comércio e pro-  
pagavam a fé cristã. Além de expandiu a língua portuguesa para outras par-  
tes do mundo, como na África, Ásia, América e Oceania.

Enfim, conforme, os estudos de Cunha e Cintra (2016), a fase do Por-  
tuguês Moderno, se inicia do século XVIII e vai até os dias atuais. E esse  
período é marcado com a preocupação de uma padronização e uma reforma  
da língua portuguesa, para elaborarem uma ortografia unificadora entres os

países falantes do mesmo idioma. Principalmente, por eles estarem geograficamente distantes. Hoje, o português é a língua oficial do Brasil, Portugal, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

### 3. *Metodologia*

No estudo da ortografia do português, na perspectiva do ensino da gramática brasileira, diretrizes e estratégias foram adotadas para o desenvolvimento dos objetivos. Primeiramente, coletamos dados que foram analisados qualitativamente. Sabe-se que, a análise qualitativa depende de muitos fatores como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos. Sendo assim, definiu-se esse processo como uma sequência de atividades que envolveu a catalogação, a categorização e sua interpretação.

A pesquisa foi desenvolvida com base nos conceitos mobilizados dos textos de teóricos que sustentam a importância do ensino e aprendizagem da ortografia como Henriques (2021), e outros, para os quais o ensino da língua portuguesa tem importância na vida escolar do aluno e no desenvolvimento de uma educação de qualidade, sendo um desafio para os professores esse ensino da norma padrão.

Utilizou-se a abordagem exploratória por proporcionar familiaridade com o problema e com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Aqui, buscou-se o aprimoramento de ideias e a descoberta de intuições. O planejamento foi, portanto, flexível, porque levou em consideração os mais variados aspectos relativos à ortografia.

A amostra foi coletada em uma sala de aula do 1º ano de um Centro de Ensino, em que se visualizou a influência da língua portuguesa, especificamente, da ortografia.

Dessa maneira, num primeiro momento apresentamos a periodização da história da ortografia e nas aulas seguintes falamos sobre o acordo ortográfico e produzimos uma prática sobre a nossa ortografia. Concordou-se que lidar com dificuldades na aquisição da linguagem escrita e oral aproxima-nos da promoção desse estudo para alunos do 1º ano do Ensino Médio.

#### 4. Periodização da história da ortografia portuguesa

Com embasamento no material estudado, apresentado por Henriques (2021), a ortografia portuguesa é frequentemente dividida em três períodos, com datações, textos, documentos e convenções que os distinguem.

Figura 1: Marcos iniciais dos períodos da ortografia portuguesa.

PERÍODO	MARCOS INICIAIS
FONÉTICO	Estende-se deste 1196 com: <i>Ora faz ost' o senhor de Navarra</i> , primeiros textos datado e escrito em língua portuguesa até o final do século XV.
PSEUDOETIMOLÓGICO	Inicia-se em 1489 com documento: <i>Tratado de Confissom</i> , vai até os primeiros anos do século XX.
SIMPLIFICADO	Inicia em 1904, ano da publicação de <i>Ortografia Nacional</i> , de Gonçalves Viana.

Fonte: Henrique, 2021.

##### 4.1. Período Fonético

Henriques (2021) aborda que o período fonético coincidia com a fase arcaica da língua portuguesa. Nessa fase, não havia a preocupação de escrever de acordo com a origem das palavras, o falante escrevia conforme as pronunciavam. Percebia-se que havia falta de sistematização e até de coerência, já que o mesmo sinal gráfico era usado com valores diversos, às vezes no mesmo texto.

Figura 2: Função e uso do 'h' durante a escrita.

Função do h	Com 'h'	Sem 'h'
Podia indicar a tonicidade da vogal.	He	É
Marca a existência de um hiato.	Trahedor	Traidor
Representa o fonema /i/.	Sabha	Sabia
Figurar sem função definida.	Hua, hidade	Uma, idade
Conforme o hábito do escrivão, a palavra podia ser grafada:	Havia	Avia
	Hoje	Oje
	Homem	omem, ome

Fonte: Henrique, 2021.

##### 4.2. Período Pseudoetimológico

Para Henriques (2021), a influência humanística na grafia portuguesa ao tentar aproximá-la do latim. Para esse autor, no decorrer dos séculos XVI, XVII e XVIII muitos estudiosos buscavam imitar os clássicos latinos e gregos. Assim, os estudos não havia fundamentação sólida ao conhecimento linguístico de seus autores (Duarte Nunes de Leão, Álvaro Ferreira de Vera,

João Franco Barreto, Madureira Feijó, Luís do Monte Carmelo, entre outros), e propiciavam uma ortografia pretensiosa e cheia de complicações inúteis, contrária ao princípio da evolução do idioma.

Figura 3: Transcrição de palavra de origem grega e duplicação de consoantes intervocálicas.

Letra (s) grego (s)	Ex.: escrita portuguesa
PH	Philosophia, nympha, typho
TH	Theatro, Athenas, esteta
RH	Rhombo, reumatismo
CH com som de [K]	Chimica, cherubim, technico
Y	martyr, pyramide, hydrophobia
Duplicação de consoante intervocálicas	Approximar, abbade, gatto, bocca, etc.

Fonte: Henrique, 2021.

### 4.3. Período Histórico – Científico ou Simplificado

O contexto histórico reformista das convenções ortográficas entre os países lusófonos até o último Acordo estabelecido em 1990, conforme Henriques (2021) se inicia com Adolfo Coelho, esse estudioso fez o percurso do estudo da ortografia portuguesa como base científica, iniciando seu trabalho em 1868 com uma nova perspectiva do assunto. E Gonçalves Viana foi o grande renovador ao publicar a obra Ortográfica Nacional em 1904, sendo ponto de partida para todos os desenvolvimentos posteriores da ortografia portuguesa. Os princípios de Gonçalves Viana, originalmente proposto em 1885, eram:

- (1) Proscrição absoluta e incondicional de todos os símbolos de etimologia grega: th, ph, ch (= k), rh e y.
- (2) Redução das consoantes dobradas a singular, com exceção de rr e ss mediais, que têm valores peculiares.
- (3) Eliminação de consoantes nulas que não influam na pronúncia da vogal precedente.
- (4) Regularização da acentuação gráfica. (HENRIQUES, 2021, p. 84)

O governo português nomeou em 1911 uma comissão para estudar as bases da reforma ortográfica, composta por nomeados filólogos. No mesmo ano, foi oficializado em Portugal a “nova ortografia”, estendida ao Brasil em 1931 por meio de um Acordo firmado entre a Academia das Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras, com a aprovação de ambos os governos contribuíram para a unificação. Mas por questões políticas, em 1930, Getúlio Vargas assume a presidência, o Acordo não durou muito tempo devido à promulgação da Constituição de 1934.

A Convenção Luso-Brasileira de 1943 revigorou o acordo de 1931. No ano de 1945 os delegados das duas Academias reuniram-se em Lisboa, devido às modificações ocorridas nas Conclusões Complementares do Acordo de 1931. Henriques (2021, p. 49) menciona que após as “conclusões geraram protestos inflamado de prestigiados professores brasileiros”. O autor discorre especialmente Clóvis Monteiro e Júlia Nogueira, promovendo uma cisão na questão ortográfica do português.

A ortografia de 1945 entrou em vigor em Portugal no dia 1º de janeiro de 1946, mas não está em uso no Brasil, onde continua valendo a “ortografia de 1943”, consubstanciada no PVOLP (Pequena Vocabulário Ortográfica da Língua Portuguesa. Imprensa Nacional, 1943), da Academia Brasileira de Letras. (HENRIQUES, 2021 p. 49)

Por consequência disso, Portugal implementou a ortografia de 1945 em 1946. O Brasil continuou com a ortografia de 1943, na qual, se estabeleceu no PVOLP da Academia Brasileira de Letras. No ano de 1971, houve pequenas alterações na acentuação gráfica, aprovada pelo Congresso Nacional Brasileiro, em conformidade ao Acordo Ortográfico de 1943 entre Brasil e Portugal.

Figura 4: Cronograma do período reformista.

Datas	Fatos
1901	Medeiros e Albuquerque propõem, em sessão da ABL que se nomeie comissão para fixar a ortografia oficial da Academia. O presidente Machado de Assis nomeia Medeiros e Albuquerque, José Veríssimo e Silva Ramos.
1904	Gonçalves Viana publica a ortografia nacional, contendo as bases de sua proposta de reforma ortográfica
1907	Academia Brasileira de Letras aprova um sistema ortográfico simplificado.
1/9/1911	O governo português aprova a proposta da Academia das Ciências de Lisboa e ordena que a ortografia nela proposta seja adotada oficialmente.
1912	A ABL é convidada pela ACL a tratar da uniformização ortográfica.
1915	A ABL aprova proposta de Silva Ramos de que se harmonizem as reformas de 1907 (brasileira) e 1911 (portuguesa).
1919	A ABL aprova a proposta de Osório Duque Estrada de que se revogue a adesão à ortografia portuguesa.
15/7/1931	Brasil: Decreto nº 20.108 – admissão de uso da ortografia aprovada pelas duas Academias em repartições públicas e estabelecimentos de ensino.
2/8/1933	Brasil: Decreto nº 23.028 – obrigatoriedade de uso da nova ortografia.
23/2/1938	Brasil: Decreto-Lei nº 292 – ratificação do acordo de 1931.
1940	A ACL publica o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa.
8/12/1943	A ABL publica o pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa.
De 12/7 a	Conferência Interacadêmica de Lisboa: modifica radicalmente as bases do

6/10/1945	acordo de 1931.
5 e 8/12/1945	Brasil: Decreto-Lei no 8.286 – aprova o Acordo da Conferência Interacadêmica. Portugal: Decreto-Lei no 35.228 - também aprova o Acordo.
14/7/1948 a 21/10/1955	Brasil: tramitação de mensagens de revogação do Decreto-Lei de 1945; Decreto-Lei nº 2.623: restabelecimento do sistema de 1943.
18/12/1971	Brasil: Lei nº 5.765 - simplificação ortográfica
1981	Publicação do VOLP
12/5/1986	Salvador: reunião da Comissão Negociadora das Bases do Acordo Ortográfico entre países de Língua Portuguesa
1990	Lisboa: assinatura do Acordo (por representantes dos sete países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, CPLP).
2002	Brasília, IV conferência dos Países de Língua Portuguesa (com oito países, já incluído o Timor Leste) retoma os debates sobre o Acordo Ortográfico.
29/9/2008	Assinatura do Brasil do decreto no 6.583, que promulga o Acordo Ortográfico de 1990.
2016	Fim da fase de tramitação no Brasil (em 1º de janeiro) e abertura do portal do VOC (Vocabulário Ortográfico Comum).

Fonte: Henriques, 2021

Para melhor entendimento, o autor destaca Portugal sofreu mais alterações na ortografia do que o Brasil. Por exemplo: as consoantes mudas ‘c’ e ‘p’, anteriormente grafadas nas palavras, eram usadas apenas em Portugal; elas foram retiradas, mas permaneceram em outras; alguns acentos permaneceram na grafia, como marca das pronúncias específicas dos países de origem; para o uso do hífen, têm-se as regras específicas do uso; o trema não é mais utilizado no Brasil; a reabilitação das letras ‘k’, ‘w’ e ‘y’ no alfabeto e o uso do ‘h’. Essas foram algumas das modificações ocorridas devido ao Acordo.

Diante das alterações na ortografia, têm-se opiniões favoráveis e contrárias. Logo, porque a adesão do acordo vai além das questões ortográficas, abrangendo aspectos linguístico, culturais, sócias e políticos.

Entende-se por contrário, se levar em consideração o apego pela grafia, as reformas só ocorreriam a favor do próprio interesse linguístico do país; e favorável, ao se pensar numa reforma com o intuito de fortalecimento e ampliação do idioma para facilitar a comunicação entre os falantes da comunidade lusófona, mesmo que cada país disponha de suas próprias características linguísticas.

### 5. *O Acordo ortográfico, a gramática normativa e a comunicação escrita no Ensino Médio*

O novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, reuniu-se na academia da Ciência de Lisboa os setes dos oito países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) assim, desenvolvendo um papel central na reforma. Os países que elaboraram o acordo ortográfico: Brasil, Portugal, Angola, Moçambique, São Tome e Príncipe, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Timor. De acordo Biênio (2014), “o acordo ortográfico da Língua Portuguesa entrará em vigor em 1º de janeiro de 1994, após depositados os instrumentos da retificação de todos os Estado junto do Governo do República” (BIÊNIO, 2014 p. 12).

O acordo buscou unificar a escrita com os países lusófonos. De acordo com Lourenço (2016), discorre que após “assinatura de 1990 com os outros Estado-Membros CPLP, para padronizar as regras ortográficas”, assim, o acordo ratificado pelo Brasil em 2008, mas apenas foi implementado sem obrigatoriedade no ano 2009. Porém as regras tinham previsão para ser cobrado em vigor para 1º de janeiro de 2016. Além do mais, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, foram promovendo a interação entres os países, para tornar o português em uma língua de maior coesão entre os membros.

E, assim, esse acordo ortográfico exerceu a função de padronizar e unificar a ortografia dos países falante da língua portuguesa. Conforme o decorrer dos anos, a língua, no seu processo natural de evolução, passou por várias modificações e transformações. Percebe-se que a língua é um ser vivo que se adequa ao tempo e ao espaço. Devido à localização geográfica entre os países lusófonos, esses possuem uma variante da língua portuguesa que está arraigada por características culturais e identitárias de seu povo, essa peculiaridade influencia diretamente na gramática normativa e na comunicação escrita, ou seja,

[...] a ortografia funciona assim como um recurso capaz de se cristalizar na escrita, nas diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada podemos nos comunicar mais facilmente. (MORAIS, 2008, p. 19)

O autor destaca a relevância de uma padronização na escrita, do contrário, se as pessoas escrevessem como falam, a escrita seria diversificada igual ao período fonético. Assim, ela estaria atribuída às características próprias de cada pessoa. Estabelecer uma única maneira de escrita é garantir, possivelmente, a legibilidade das palavras.

Trabalhar o acordo ortográfico, a gramática normativa e a comunicação escrita no ensino médio no Brasil torna-se desafiador por se tratar de um

país com variedade cultural e linguística, resultado de um contexto histórico advindo de indígenas, portugueses, africanos, asiáticos entre outros. Isso contribui para a legitimidade da língua em todas as regiões, com seus sotaques e dialetos.

Dessa forma, a partir de 2009, tanto as gramáticas quanto os livros didáticos foram atualizados com o novo acordo ortográfico. Ambos contribuindo e auxiliando professores e alunos no ensino e aprendizagem, possibilitando, ainda, o contato direto com a norma padrão da língua, porque é na escola, como ambiente onde o aluno desenvolve suas competências e habilidades linguístico-gramaticais desde a alfabetização, que cabe ao professor ensinar a norma padrão do português aos alunos, a forma correta da nossa ortografia, a partir do novo acordo.

Segundo Cipro Neto e Infrante (2008, p. 35), a palavra ortografia é composta pelos elementos gregos: orto = correto; e grafia = escrita. Sendo assim, a ortografia é a parte da gramática que se preocupa com a correta representação escrita das palavras. Esse estudo envolve um conjunto de regras que regem a grafia correta das palavras em uma determinada língua, já que a escrita considera tanto os critérios fonológicos quanto etimológicos.

Em nossas observações, durante a aprendizagem da ortografia foi comum percebermos erros ortográficos na escrita dos alunos do ensino médio, havia muita correlação entre letra e som. O erro ortográfico, por assim dizer, pode estar relacionado as regularidades e irregularidades presente na grafia dos vocábulos. Por isso, “o aprendizado da ortografia é um processo gradual, complexo que requer tempo e que não envolve só a memória” (MORAIS, 2008, p. 120), mas requer reflexão e compreensão das regras por parte do estudante, para escrever de forma clara e padronizada.

## **6. Prática da Ortografia no Ensino Médio**

A descrição apresentada, logo abaixo, trata-se de uma atividade que ocorreu durante uma prática com alunos do 1º ano do Ensino Médio. Inicialmente, foi escolhida uma crônica, “A doida”, de Carlos Drummond de Andrade, para que os alunos fizessem uma leitura coletiva. Depois, conversamos sobre a temática abordada para instigá-los a apresentarem suas opiniões, assim observando se tinham compreendido a mensagem presente no texto.

Em seguida, pedimos para que elaborassem um texto com o seguinte tema: “Marginalização dos loucos: como a sociedade enfrenta o que não compreende”. Ao término, recolhemos seus respectivos textos.

Ao dispormos dos textos, dos alunos, tivemos a oportunidade de constatar alguns erros presentes de ortografia. Com base em dois textos diferentes analisamos os seguintes critérios: observar somente os erros existentes na escrita e a aplicação da acentuação gráfica.

Ao lermos o texto, observou-se alguns erros presente na escrita das palavras: desnascara (desmascara), encaixan (encaixam), assin (assim), neio (meio), neu (meu), devian (deveriam), cono (como), alenlados (atentados), una (uma), Drunnond (Drummond), naus (mal).

Nas palavras apresentadas há erros constantes na troca de *m* por *n*. Isso ocorreu em todas as palavras em que utilizavam de *m* na escrita. A regra diz que “usa-se *m* antes de *p* e *b* – *mb*, *mp* – *e*, em geral, no final das palavras. Usa-se *n* antes de outras consoantes” (GIACOMOZZI, VALÉRIO, VALÉRIO, 2015, p. 13). Para Bechara (2019) o *m* e o *n* marcam sinal de nasalização das vogais que as antecedem.

Analisou-se, ainda, que essas palavras não coincidem com a regra do *m* antes do *p* e *b*. Por outro viés, temos palavras com a inicial *m*, também presente no final das palavras; esta última faz parte da regra. No entanto, o aluno parece não ter esse conhecimento ou ele se confunde com o som das letras ao escrevê-las. A palavra: *alenlados*, aqui, talvez, esse aluno tenha esquecido de fazer o traço na letra *t*. Também não usou corretamente a regra de uso dos vocábulos *mal* e do *mau*. “mal (advérbio) – contrário de bem, mau (adjetivo) – contrário de bom” (GIACOMOZZI, VALÉRIO, VALÉRIO, 2015, p. 13).

Alguns erros presentes no texto do aluno de número 2: historia (história), tambem (também), criticas (críticas), tem (têm), mais (mas), nois (nós). Nessa análise, pertencente ao aluno de número 2, percebeu-se a dificuldade de acentuar palavras corretamente.

Segundo Bechara (2019), a palavra *história* por ser uma paroxítona terminada em ditongo, o acento se estabelece na penúltima sílaba, que é a tônica. A palavra *também* se trata de uma oxítona terminada em *-em*. Já na palavra *críticas*, o acento por estar na antepenúltima sílaba se trata como uma proparoxítona. Nos verbos: *tem* e *têm*, ambas são formas conjugadas do verbo *ter*, e fazem parte das regras especiais de acentuação; quando conjugado, recebe o acento circunflexo na terceira pessoa do plural no presente do indicativo. No texto em que ele estava inserido, era para receber o acento; no entanto, ele não foi acentuado.

Na utilização das palavras *mais* e *mas*, comumente os alunos apresentam dúvidas, porque ambas estão corretas. Cabe o aluno entender, a partir do ensino, que, apesar de terem grafia e sons semelhantes, elas possuem signifi-

cados diferentes: o *mais* é um advérbio de intensidade, e o *mas* é uma conjunção coordenativa adversativa. O uso adequado se atribui ao contexto em que elas estão inseridas. Na grafia do pronome pessoal *nós*, é comum os alunos terem dúvidas, devido à relação existente entre letra e som. Como foi demonstrado na escrita do aluno (Cf. BECHARA, 2019).

Diante do exposto, percebeu-se que os erros são constantes na escrita dos alunos da instituição, o que precisa ser sanado, caso contrário, esse problema se estenderá aos anos subsequentes. Por consequência, percebeu-se, uma insegurança nas suas produções escritas, principalmente em relação ao domínio da ortografia. Nesse caso, há a necessidade do professor proporcionar explicações e correções em outros momentos, enfatizando as regras ortográficas. Portanto, esse profissional precisa considerar que cada aluno possui dificuldades diferentes e que progridem de maneira distinta na aprendizagem.

## 7. Considerações finais

Conforme a cronologia apresentada sobre as fases da ortografia da língua portuguesa e os materiais didáticos ampliaram a comunicação escrita no ensino médio, notou-se que essas mudanças foram fundamentais para a normatização e propagação da língua. Foi a partir da língua que se teve expansão territorial e políticas. O latim, como língua oficial do império, adquiriu posição de prestígio e era usada em setores acadêmicos, religiosos, jurídicos e culturais, que perdurou por vários séculos, mesmo após a queda do Império Romano. O latim foi responsável pelo surgimento das línguas românicas, dentre essas a língua portuguesa.

Soube-se, que foi na Península Ibérica, por conta das constantes guerras e influências linguísticas de outros povos, que o latim vulgar modificou-se, uma de suas vertentes foi a língua portuguesa, que no reinado de Dom Diniz estabeleceu-se como a língua oficial do reino e usada nos documentos reais. Assim, garantiu-lhe uma posição de respeito e prestígio, fortemente disseminada em vários setores.

Compreendeu-se que, os períodos ortográficos registram a evolução contínua da língua portuguesa através da escrita. No período fonético, as pessoas registravam sua grafia à maneira como falavam e, assim, não existia um padrão a ser seguido; no período pseudoetimológico evidenciou um retrocesso ao se adotar uma escrita rebuscada baseada na grafia latina; e, por último, no reformista houve a necessidade de estudar as bases para uma reforma ortográfica da língua portuguesa composta por especialistas que objetivavam tornar o português escrito acessível para os falantes.

Constatou-se divergências nas ortografias entre o Brasil e Portugal, em que as reformas culminaram para a padronização da escrita junto aos demais países que partilham do mesmo idioma, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Essa organização atua como uma organização em defesa de bens comuns da língua, o que fortalece e contribui para a preservação do idioma, além, do desenvolvimento nos setores políticos, social, comercial, literário e cultural entre os países integrantes.

Enfim, o acordo ortográfico de 1990 tratou de ser uma convenção social prescrita para os documentos oficiais, para as gramáticas normativas e livros didáticos, com o propósito de ajustamento na comunicação escrita entre seus falantes e participantes das comunidades de língua portuguesa.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. *Acordo ortográfico da língua portuguesa: atos internacionais e normas correlatas*. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014. 100p.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 39. ed., ver. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2005.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7. ed. Rio de Janeiro-RJ: Lexicon, 2016.

GIACOMOZZI, Gilio; VALÉRIO, Gildete; VALÉRIO, Geonice. *Descobrimos a gramática*, 4º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 20015.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Fonética, Fonologia e Ortografia*. 5. ed. ampl. e atual. Rio de Janeiro: Alta Books, 2021.

LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio 2011.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.

VASCONCELOS, J. L. Origem e evolução da Língua Portuguesa. *Estudo da língua portuguesa: textos de apoio*. Cap. 1, p. 13-18, Brasília: FUNAG, 2010.

## FONOLOGIA: O JOGO VIROU! APRENDER PORTUGUÊS NUNCA FOI TÃO DIVERTIDO

*Cícero Eudes da Silva* (UERN)

[cicero20241002979@alu.uern.br](mailto:cicero20241002979@alu.uern.br)

*Albeli Rodrigues da Silva* (UERN)

[albeli20241002960@alu.uern.br](mailto:albeli20241002960@alu.uern.br)

*Patrícia da Silva Gadelha* (UERN)

[patricia20241003027@alu.uern.br](mailto:patricia20241003027@alu.uern.br)

### RESUMO

O ensino da gramática é fundamental para a compreensão da estrutura da língua e para a comunicação eficaz. No entanto, muitos alunos enfrentam dificuldades em assimilar e aplicar as regras gramaticais, em grande parte devido à abordagem tradicional, centrada na memorização. Esse método, desprovido de contexto prático, acaba distanciando os estudantes das situações reais de uso da língua. Considerando esse cenário, este trabalho apresenta os resultados de uma experiência inovadora, realizada em sala de aula por discentes do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – da UERN, *Campus Assu*. A atividade, desenvolvida no âmbito da disciplina “Fonologia, Variação e Ensino”, teve como objetivo investigar o potencial dos jogos como ferramenta para tornar o ensino de gramática mais dinâmico e envolvente para os alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e prazerosa. Teoricamente, o estudo se ancora nos trabalhos de Antunes (2003) e Koch (2013), que enfatizam a importância da língua em uso e a necessidade de uma abordagem que leve em conta os aspectos sociais e discursivos da linguagem. O *corpus* é composto por quatro atividades lúdicas, aplicadas em uma turma de 2º ano do ensino médio, nas quais os jogos foram utilizados como ferramentas pedagógicas para a imersão dos estudantes em situações reais de uso da língua. Os resultados preliminares apontam que os jogos promovem maior interação e engajamento, facilitando a compreensão e aplicação prática das regras gramaticais, além de incentivar o trabalho colaborativo, tornando o aprendizado mais participativo e dinâmico, além de reduzir a ansiedade.

### Palavras-chave:

Fonologia. Profletras. Ensino Lúdico.

### ABSTRACT

Grammar teaching is essential for understanding the structure of the language and for effective communication. However, many students face difficulties in assimilating and applying grammatical rules, largely due to the traditional approach, which focuses on memorization. This method, devoid of practical context, ends up distancing students from real situations in which the language is used. Considering this scenario, this paper presents the results of an innovative experience, carried out in the classroom by students of the Professional Master's Degree in Languages – ProfLetras – of UERN, *Campus Assu*. The activity, developed within the scope of the discipline “Phonology, Variation and Teaching”, aimed to investigate the potential of games as a tool to make grammar teaching more dynamic and engaging for students, promoting more meaningful and enjoyable learning. Theoretically, the study is anchored in the works of Antunes (2003) and Koch (2013), who emphasize the importance of language in use and the need for an

approach that takes into account the social and discursive aspects of language. The corpus consists of four playful activities, applied to a 2<sup>nd</sup>-year high school class, in which games were used as pedagogical tools to immerse students in real language use situations. Preliminary results indicate that games promote greater interaction and engagement, facilitating the understanding and practical application of grammatical rules, in addition to encouraging collaborative work, making learning more participatory and dynamic, in addition to reducing anxiety.

**Keywords:**

**Phonology. Profletras. Playful Teaching.**

### *1. Considerações iniciais*

É sabido que o conhecimento da gramática é importante porque ajuda a desenvolver a comunicação, a padronizar a escrita, a fala, bem como a compreender a expressão em um idioma. Contudo, o ensino de gramática representa um desafio tanto para professores quanto para alunos e isso se deve, em grande parte, à abordagem tradicional que o apresenta como um conjunto de regras a serem memorizadas, desconectadas das práticas de linguagem. Essa perspectiva, conforme aponta Antunes (2003), tende a desmotivar os alunos, dificultando o desenvolvimento de uma competência linguística mais profunda, além de tornar o ensino dessa disciplina menos atrativo.

Mas e se existisse uma forma de tornar esse aprendizado mais divertido e eficaz? Partindo dessa problematização, este trabalho propõe uma investigação sobre o potencial dos jogos como ferramenta para o ensino de fonologia no Ensino Médio, com o objetivo de verificar se essa abordagem lúdica tende a contribuir para uma melhor compreensão dos conceitos fonológicos e para um maior engajamento dos estudantes.

Diversos autores, como Antunes (2003), Koch (2013) e Travaglia (2009), defendem a importância de ensinar gramática em contextos significativos, relacionando-a às práticas de linguagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também traz esse entendimento, enfatizando a necessidade de conectar os conhecimentos teóricos às práticas de linguagem.

Alinhado a essa perspectiva, este trabalho busca desenvolver uma proposta pedagógica que, a partir de situações cotidianas e da linguagem informal dos adolescentes, promova a aquisição da variante padrão da língua, utilizando recursos e ferramentas que despertem o interesse do público jovem.

A prevalência da linguagem informal entre os adolescentes, fortemente influenciada pelas redes sociais e pelos ambientes socioculturais que frequentam, representa um desafio para o ensino da gramática, uma vez que

muitos jovens não demonstram consciência da necessidade de adequar sua linguagem a diferentes contextos.

Para tornar esse aprendizado mais relevante e engajador, especialmente para os adolescentes, é fundamental explorar novas metodologias. Nesse sentido, a utilização de jogos educativos surge como uma alternativa promissora para o desenvolvimento da competência linguística. Essa faixa etária, geralmente, é atraída por atividades que envolvem competição, desafios e interação, características que os jogos educativos podem explorar de maneira eficaz.

Ao transformar o aprendizado em uma experiência lúdica e envolvente, os jogos proporcionam um ambiente menos formal e mais dinâmico, afastando a sensação de monotonia frequentemente associada ao ensino tradicional de gramática. Em vez de apenas memorizar regras, os estudantes se tornam participantes ativos do processo de aprendizagem, aplicando conceitos gramaticais de forma prática e contextualizada durante o jogo. Essa abordagem favorece não apenas a fixação dos conteúdos, mas também o desenvolvimento de habilidades como o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a cooperação em equipe.

Ensinar gramática sem recorrer ao método tradicional pode ser um desafio, já que ela envolve regras e padrões que os alunos precisam conhecer. No entanto, o segredo está em diversificar as metodologias. Em vez de focar apenas na memorização, é possível explorar formas dinâmicas e criativas que conectem essas regras à prática real da linguagem, tornando o aprendizado mais significativo e interessante.

Ao integrar os conhecimentos teóricos às práticas de linguagem, a utilização de jogos educativos não só estimula o interesse dos alunos, mas também facilita a compreensão de conceitos fonológicos. Dessa forma, é possível superar os desafios do ensino de gramática e promover uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

## ***2. O ensino de gramática: um olhar crítico e propositivo***

A maneira de ensinar a língua portuguesa nas escolas brasileiras vem se transformando significativamente nos últimos anos. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a BNCC, além de iniciativas como o Mestrado Profissional em Letras, têm sido fundamentais para promover essas mudanças e estimular novas abordagens em sala de aula.

Uma das principais transformações no ensino de língua portuguesa foi a reorientação do ensino de gramática. A ênfase antes colocada nas re-

gras gramaticais isoladas foi substituída por uma abordagem mais funcional, com foco em diferentes contextos e gêneros. Sob a ótica da gramática funcional, como defende Koch (2013), a linguagem é analisada a partir de situações reais de uso, evidenciando como as estruturas gramaticais contribuem para a produção de sentidos.

No entanto, essa transição trouxe novos desafios. Conforme aponta Antunes (2003), muitos professores não tiveram uma formação que os preparasse para trabalhar a análise linguística de forma significativa e contextualizada e por isso ainda encontram dificuldades em integrar a análise linguística às práticas de leitura e de escrita. A rápida evolução da linguagem, impulsionada pelas novas tecnologias e pela diversificação dos gêneros textuais, agrava esse cenário, demandando dos docentes uma atualização constante e uma adaptação contínua de suas práticas pedagógicas.

Ao ensinar a gramática de forma descontextualizada, sem relacioná-la à produção de textos, os alunos podem ter dificuldade em aplicar os conhecimentos teóricos na prática. Assim, a gramática se torna um conjunto de regras abstratas e pouco significativas para eles. Por outro lado, ao focar apenas na leitura e na produção de textos, sem aprofundar a análise dos elementos linguísticos que constituem esses textos, os alunos podem ter dificuldades em compreender as nuances da língua e em produzir textos mais elaborados e eficientes.

A tarefa é encontrar um equilíbrio entre essas duas abordagens, integrando a análise linguística ao trabalho com textos. Assim, ao invés de priorizar a gramática normativa, busca-se uma abordagem em que as noções gramaticais estejam presentes, mas com foco no uso dessas categorias no contexto dos textos. Sobre isso, Antunes (2003) enfatiza que

[...] o que se pretende [...] é que a aula não pare nas terminologias, nas classificações e que os exercícios de gramática não sejam, apenas, exercícios de conhecimento das diferentes unidades e estruturas gramaticais [...]. Ou seja, mesmo quando se está fazendo a análise linguística de categorias gramaticais o objeto de estudo é o texto. (ANTUNES, 2003, p. 120-1)

Dessa forma, o texto se torna o centro da análise; e a gramática um instrumento para compreender como ele funciona. Ao analisar a gramática em contextos reais, os alunos compreendem como as escolhas linguísticas moldam os significados e os efeitos de sentido nos textos.

Para que essa transformação se consolide, o ensino de gramática deve ser um processo dinâmico e significativo, no qual os alunos sejam protagonistas de sua própria aprendizagem. Ao invés de memorizar regras, os alunos devem ser incentivados a investigar a língua, a experimentar com diferentes recursos linguísticos e a refletir sobre as escolhas que fazem ao pro-

duzir seus próprios textos. Dessa forma, a gramática deixa de ser uma disciplina imposta e se torna uma ferramenta para a construção de sentidos, a participação nas práticas sociais e o desenvolvimento de habilidades de comunicação eficaz.

### ***2.1.A Fonologia e sua importância no processo de ensino-aprendizagem***

A gramática, tradicionalmente dividida em fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, oferece uma visão ampla e estruturada da língua. Entre essas áreas, a fonologia ocupa um papel fundamental, pois se dedica ao estudo dos sons da fala e sua função na língua, conforme aponta Sandoval *et al.* (2017). Mais do que uma análise superficial dos sons, a fonologia investiga como esses elementos sonoros se organizam para viabilizar a comunicação e para sustentar a estrutura linguística de um idioma.

Em um contexto mais específico, a fonologia estuda os sons em sua dimensão funcional, isto é, a maneira como eles contribuem para o funcionamento da comunicação. Segundo Bechara (2006), a unidade básica dessa área é o fonema, entendido como uma unidade abstrata – uma espécie de “imagem mental” do som – que permite diferenciar palavras e construir significados em uma língua. Assim, compreender a fonologia é essencial no processo de ensino-aprendizagem, já que ela fornece ferramentas importantes para explorar a relação entre som, significado e uso linguístico.

Ao discutir a importância dos fonemas, Bechara (2006) contribuiu significativamente para o campo do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, ao demonstrar como a compreensão da relação entre sons e letras, bem como da variação linguística, impacta diretamente a ortografia, a leitura e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a alfabetização e o letramento. Essa compreensão permite aos alunos captar as características formais da linguagem, construindo uma base sólida para seu domínio linguístico.

A BNCC (2018) reconhece a importância da fonologia ao destacar a consciência fonológica como uma habilidade essencial, incorporando-a nos quatro eixos que estruturam o ensino da Língua Portuguesa: leitura, produção de texto, análise linguística e oralidade. Trabalhados de forma integrada, esses eixos são a base para o letramento e a formação de cidadãos críticos e proficientes no uso da linguagem em diferentes contextos sociais e culturais.

Ao abordar a fonologia em sala de aula, os professores podem oferecer aos alunos uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades lin-

guísticas. Entre essas habilidades, destacam-se a compreensão de que a linguagem escrita não reflete necessariamente a oralidade, exigindo maior precisão na escolha das palavras e na organização das ideias. Além disso, o estudo da fonologia contribui para a compreensão da diversidade linguística e para o desenvolvimento da metalinguagem, habilidades fundamentais no processo de letramento e no entendimento crítico da língua.

## ***2.2. O ensino tradicional de gramática e seus limites***

Nas escolas, o ensino tradicional de gramática, predominantemente normativo, é o mais comum. Conforme Travaglia (2009), essa abordagem, em geral, se volta mais para a língua escrita e tende a desconsiderar a multiplicidade das variações linguísticas presentes na oralidade. Para o autor a gramática normativa é mais uma espécie de lei que regula o uso da língua:

Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise de estruturas, uma classificação de formas morfológicas e léxicas), a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como válida, como sendo a língua verdadeira. (TRAVAGLIA, 2009, p. 30-1)

Antunes (2003) faz uma crítica contundente à abordagem prescritiva no ensino da língua, argumentando que a ênfase excessiva na correção gramatical restringe a compreensão mais ampla da linguagem e compromete o desenvolvimento dos alunos como usuários competentes da língua. A autora destaca que essa perspectiva, ao se limitar a dicotomias rígidas entre o “certo” e o “errado”, ignora aspectos essenciais da comunicação, como o contexto, a intenção e o significado. Assim, reduz a língua a um conjunto de normas fixas, afastando professores e alunos de uma visão mais rica e dinâmica, que valorize os fatos textuais, discursivos e culturais fundamentais para o uso real e significativo da linguagem, conforme podemos comprovar nas palavras da autora:

[...] uma gramática predominantemente prescritiva, preocupada apenas com marcar o “certo” e o “errado”, dicotomicamente extremados, como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz, e se se tem algo a dizer. Por essa gramática, professores e alunos só veem a língua pelo prisma da correção e, o que é pior, deixam de ver outros muitíssimos fatos e aspectos linguísticos (os fatos textuais e discursivos, por exemplo), realmente relevantes. (ANTUNES, 2003, p. 33)

Ao adotar uma perspectiva normativa e prescritiva, o ensino tradicional da língua tende a negligenciar a complexidade e a riqueza inerentes à comunicação humana. Essa abordagem reduz a realidade linguística a um

padrão fixo e homogêneo, deixando de lado as diversas formas de expressão que emergem dos múltiplos contextos socioculturais dos falantes. Em vez de reconhecer a pluralidade e a dinâmica das línguas, essa visão privilegia uma idealização que não corresponde à natureza viva e multifacetada dos usos linguísticos, tendo em vista que

[...] uma das características fundamentais das línguas é a sua variabilidade. Nenhuma língua é homogênea e uniforme; todas as línguas são heterogêneas e multiformes. A variabilidade é tão intrínseca à realidade linguística que não há outro meio de conceituar uma língua que não seja como um conjunto de variedades. A língua (qualquer língua) existe exclusivamente no conjunto das variedades que a constituem. (FARACO, 2017, p. 15)

Ao ignorar a diversidade linguística, o ensino tradicional reduz as múltiplas possibilidades de expressão e reforça o mito de uma língua única e invariavelmente correta. Como aponta Faraco, reconhecer a língua como parte de sua identidade é crucial para promover uma educação mais inclusiva. A ênfase na norma culta como única variedade válida pode desvalorizar as variedades linguísticas presentes nas comunidades dos alunos. Ao serem constantemente corrigidos por utilizarem expressões ou construções típicas de suas variantes linguísticas, os estudantes podem sentir que sua forma de falar é inferior e inadequada. Essa desvalorização pode levar à perda da identidade linguística e à dificuldade em se comunicar de forma autêntica.

Em síntese, o ensino tradicional de gramática, centrado na memorização de regras e na identificação de termos gramaticais de forma isolada, apresenta algumas limitações. A falta de contextualização e a ausência de atividades que promovam a interação entre os alunos podem tornar o aprendizado mecânico e desinteressante. Além disso, o foco excessivo na norma culta escrita, em detrimento das variedades linguísticas e da linguagem oral, desconecta o ensino da gramática da realidade dos falantes.

Koch (2013) nos lembra que a linguagem é um fenômeno social e cultural, moldado pelos contextos em que é utilizada. O ensino de gramática deve, portanto, fazer sentido para os alunos, sendo apresentado em contextos reais de uso da língua. Para a autora, a linguagem não existe em um vácuo, mas é moldada pelos contextos sociais, culturais e históricos em que é utilizada. O ensino de gramática deve, portanto, levar em consideração essa relação entre língua e contexto.

É preciso romper com essa visão fragmentada e adotar uma abordagem mais contextualizada e significativa, que explore a língua em sua complexidade e prepare os alunos para se tornarem usuários competentes e críticos da linguagem. Ao ensinar a gramática de forma integrada às práticas de leitura, escrita e oralidade, é possível desenvolver nos alunos a capacidade

de analisar e interpretar textos, produzir diferentes tipos de discursos e comunicar-se de forma eficaz em diversos contextos.

### ***2.3.A proposta de uma abordagem mais dinâmica e interativa***

A adoção de metodologias mais dinâmicas e interativas no ensino da gramática representa um caminho promissor para transformar a maneira como a língua é abordada em sala de aula. Esse novo paradigma busca tornar o aprendizado mais atraente e envolvente, rompendo com a visão tradicional e estática que frequentemente desmotiva os alunos. Antunes (2003, p. 97) fundamenta essa perspectiva ao afirmar que “o estudo da gramática deve ser estimulante, desafiador, instigante, de maneira que se desfaça essa ideia errônea de que estudar a língua é, inevitavelmente, uma tarefa desinteressante, penosa e, quase sempre, adversa”. A visão da autora reforça a necessidade de um ensino que motive o aluno a participar ativamente do processo de aprendizagem, valorizando sua experiência e curiosidade.

Nesse contexto, os jogos despontam como ferramentas altamente eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Por meio da definição de metas claras e do estímulo à interação, como destaca Alves (2014), os jogos oferecem um senso de propósito e envolvimento, alinhando-se ao objetivo de tornar o aprendizado mais instigante e motivador. Incorporar jogos às aulas não apenas desperta o interesse dos alunos, mas também promove uma experiência de aprendizado prazerosa e significativa, em consonância com a proposta de transformar o ensino da gramática em uma atividade dinâmica e desafiadora.

Ao se divertir com a linguagem, os alunos podem desenvolver uma postura mais crítica em relação às normas gramaticais, questionando sua origem e sua função social. Vygotsky (1992) reforça essa visão ao afirmar que o jogo atua como um veículo poderoso de aprendizagem, criando um ambiente mais envolvente e eficaz do que as práticas pedagógicas tradicionais, favorecendo a reflexão e o protagonismo dos alunos no processo educativo.

Apesar de ser uma atividade livre, o jogo oferece uma estrutura regida por regras que, longe de limitar, potencializam a criatividade e o pensamento estratégico dos alunos. Essa combinação entre liberdade e direcionamento, como destaca Alves (2014), incentiva a busca por soluções inovadoras e a superação de desafios, elementos cruciais para o aprendizado significativo. Assim, ao incorporar jogos no ensino da gramática, cria-se um espaço em que os estudantes não apenas internalizam conceitos linguísticos de forma natural e contextualizada, mas também desenvolvem competências

fundamentais, como o raciocínio crítico e a capacidade de colaboração, alinhando-se plenamente ao objetivo de um ensino mais dinâmico, instigante e transformador.

De acordo com Alves (2014), tanto nos jogos quanto no processo de aprendizagem, a motivação desempenha um papel central, funcionando como um catalisador para o envolvimento ativo dos alunos. No ensino da gramática, essa motivação pode ser ampliada ao criar experiências que aliem desafio e prazer, como ocorre nos jogos, nos quais a conquista de metas gera um senso de progresso e realização. Aplicar essa lógica ao contexto educacional significa transformar o aprendizado em um processo mais significativo e dinâmico, no qual os estudantes não apenas assimilam conceitos, mas também se sentem instigados a continuar explorando e construindo conhecimentos. Dessa forma, o ensino da gramática deixa de ser visto como uma tarefa árida e passa a se configurar como uma prática rica em descobertas, capaz de despertar a curiosidade, o engajamento e o protagonismo dos aprendizes.

É essencial reconhecer, entretanto, que, embora desempenhem um papel importante no processo de aprendizagem, os jogos, sozinhos, não garantem uma aprendizagem completa. Apesar de sua eficácia, eles não substituem outras metodologias pedagógicas, mas podem ser um complemento valioso. Quando usados de forma integrada com abordagens mais tradicionais, os jogos podem enriquecer a experiência de ensino, tornando-a mais envolvente e estimulante.

Para que essa integração seja eficaz, é crucial que o professor planeje cuidadosamente o uso dos jogos, inserindo-os estrategicamente no contexto das aulas. Essa abordagem deve considerar as diversas necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos, promovendo um ensino mais inclusivo e personalizado. A combinação dos jogos com outras práticas pedagógicas permite criar um ambiente educacional dinâmico e desafiador, que não só facilita a aquisição de conceitos gramaticais, mas também favorece o desenvolvimento de habilidades críticas e colaborativas. Dessa forma, a aprendizagem se torna mais significativa e prepara os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de maneira criativa e reflexiva.

### **3. *Percurso metodológico***

O presente estudo foi desenvolvido em uma turma de 2º ano do Ensino Médio Integrado de uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) localizada no interior do Ceará. A instituição, que oferece formação técnica concomitante ao Ensino Médio, foi escolhida por apresentar um

perfil de estudantes com dificuldades na participação em atividades linguísticas. A amostra, composta por 41 alunos, foi selecionada com base em um levantamento prévio que indicou o ensino de gramática como um dos aspectos mais desafiadores para o grupo.

O uso de jogos como ferramentas pedagógicas foi uma estratégia adotada para promover um ambiente mais participativo e estimulante, favorecendo o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Tendo em vista as dificuldades específicas observadas no ensino de gramática, os jogos foram escolhidos por sua capacidade de contextualizar o conteúdo de forma lúdica e envolvente, permitindo que os estudantes se apropriassem das normas gramaticais de maneira mais prática e intuitiva.

O *corpus* da pesquisa foi constituído por uma sequência didática composta por três momentos distintos: um Bingo Ortográfico, um Jogo da Trilha Gramatical e um Ditado Silábico. Cada atividade foi planejada de forma a integrar-se ao processo de ensino-aprendizagem, garantindo que os alunos construíssem seu conhecimento de forma gradual e contextualizada.

O Bingo Ortográfico, utilizado como atividade inicial, teve como objetivo revisar e reforçar conceitos ortográficos fundamentais, ao mesmo tempo em que proporcionou uma abordagem lúdica, capaz de tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e eficaz. Ao transformar o aprendizado em uma experiência divertida, buscou-se evitar que o conteúdo fosse visto como algo mecânico e desinteressante.

A escolha dessa atividade visava, ainda, criar um ambiente dinâmico e acolhedor, preparando os alunos para o desenvolvimento posterior dos conceitos gramaticais de maneira mais fluida e participativa. O foco estava em desenvolver a consciência fonológica dos estudantes, estimulando a habilidade de identificar e corrigir erros comuns na escrita.

A atividade foi estruturada de modo a tornar o aprendizado mais interativo e colaborativo: cada aluno recebeu uma cartela personalizada contendo 25 palavras que abordavam diferentes regras gramaticais, como acentuação gráfica, separação silábica e ortografia.

A inclusão de palavras grafadas incorretamente, ditadas exatamente como apresentadas, constituiu um desafio intencional, visando estimular a capacidade dos alunos de identificar e corrigir erros ortográficos, aprimorando, assim, suas habilidades de análise linguística e compreensão das normas gramaticais. A Figura 1 ilustra o formato das cartelas utilizadas nesta etapa da pesquisa:

Figura 1: Modelo das cartelas personalizadas.

BINGO ORTOGRÁFICO				
altruísmo	descompasso	anciosa	hélice	cabeleireira
intrínseco	apreensivo	concenso	sobejo	intransigente
cônjuge	quociente		capuz	consiso
maciço	passional	bem vindo	xará	fictício
censura	previlégio	mortandela	atraz	padastro

BINGO ORTOGRÁFICO				
excesso	veemância	cônjuge	pique-nique	perspicaz
esceção	censura	bicabornato	estupro	empoderamen to
entertido	obsessão		padastro	ascensão
chuchu	Colcha	risada	capuz	apreensivo
ascendente	anciosa	xará	coincidência	precoce

Fonte: Elaboradas pelos autores

A dinâmica do jogo consistia na chamada das palavras pelo professor. Os alunos deveriam marcar em suas cartelas apenas as palavras ditadas que estivessem grafadas corretamente, desconsiderando aquelas que apresentassem erros ortográficos, mesmo que fossem pronunciadas durante a atividade. O aluno que completasse primeiro todas as palavras corretas de sua cartela deveria gritar “Bingo!”, sendo em seguida conferida a precisão de sua resposta pelo professor e pelos colegas, garantindo a veracidade do resultado.

A sequência continuou com o Jogo da Trilha Gramatical, que se configurou como a etapa mais elaborada e desafiadora do percurso. Esse jogo proporcionou uma imersão mais profunda nos aspectos gramaticais, estimulando os alunos a refletirem sobre as regras e estruturas linguísticas de forma interativa e dinâmica. Ao contrário de abordagens tradicionais, a Trilha Gramatical incentivou o pensamento crítico e a aplicação prática dos conceitos, além de promover uma experiência de aprendizado significativa e colaborativa. A dinâmica competitiva, por sua vez, foi um fator motivador, mantendo os alunos engajados e estimulando o uso ativo da língua, tanto na resolução de problemas quanto na interação com os colegas.

O Jogo da Trilha Gramatical foi estruturado de forma a dividir a turma em 4 grupos de 10 alunos, que se organizaram em filas. A mecânica do jogo consistia em apresentar um desafio gramatical para o primeiro aluno de cada fila, que deveria resolvê-lo corretamente. Ao acertar, o aluno deixava a fila e dava espaço para o próximo participante; caso o erro fosse cometido, ele voltava para o final da fila e aguardava sua nova chance. O jogo se desenrolava até que um grupo completasse sua fila ou permanecesse com menos participantes no final da atividade.

Para tornar a atividade mais dinâmica e divertida, os participantes foram desafiados a explorar uma variedade de jogos interativos, incluindo um clássico jogo de cartas, uma emocionante roleta e uma versão adaptada do icônico “Show do Milhão”.

Para aumentar o engajamento, os próprios participantes assumiram o protagonismo na escolha das séries que serviram de inspiração para as perguntas. Essas questões foram cuidadosamente elaboradas com base em episódios de séries populares e queridas pelos estudantes, como “Chaves”, “Pica-Pau” e “Todo Mundo Odeia o Chris”. Essa estratégia não apenas reforçou o engajamento, mas também valorizou as preferências do público, conferindo à atividade um toque pessoal e cativante.

O quadro abaixo ilustra o formato das perguntas utilizadas:

Quadro 1. Exemplos de enunciados utilizados nas atividades.

SERIADO	FRASES	CONTEÚDO
<b>Chaves</b> (Chespirito)	<i>“Ninguém tem paciência comigo!”</i>	Ortografia
	<i>“Volta o cão arrependido, <u>com</u> suas orelhas tão fartas, <u>com</u> seu osso roído e <u>com</u> o rabo entre as patas”.</i>	Uso das preposições
	<i>“<u>Sigam-me</u> os bons!”</i>	Colocação pronominal
<b>Pica-pau</b>	<i>“Se o Pica-Pau tivesse comunicado à polícia, nada disso teria acontecido.”</i>	(Uso da crase)
	<i>“Em todos <u>esses</u> anos, <u>nesta</u> indústria vital, <u>essa</u> é a primeira vez que me acontece.”</i>	Uso de pronomes – Coesão textual
	<i>“Obrigado <u>amigo</u>, você é um <u>amigo</u>.”</i>	(Zeugma/Anáfora – figuras de linguagem)
<b>Todo mundo odeia o Chris</b>	<i>“Não preciso disso, meu marido tem dois empregos.”</i>	Pontuação - uso da vírgula
	<i>“Cara, ela tá tão na sua!”</i>	Variação linguística
	<i>“Se eu não agradecesse ao Senhor, minha mãe me mandaria ir agradecer a ele pessoalmente”.</i>	Orações subordinadas

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com 41 perguntas, o mesmo número de alunos participantes, a Trilha Gramatical garantiu que cada um tivesse a oportunidade de responder a uma questão e demonstrar seus conhecimentos, abordando diversos aspectos da gramática.

No jogo de cartas, os alunos testaram seus conhecimentos de ortografia. A cada rodada, os alunos viravam uma carta e se deparavam com uma frase desafiadora. Palavras com dígrafos, hifens e acentuação gráfica eram os alvos dessa divertida caçada aos erros. A tarefa consistia em identificar e corrigir quaisquer erros ortográficos presentes. A ausência de erros também

deveria ser explicitada pelos participantes. A figura 2 exemplifica uma rodada da atividade, demonstrando formato do jogo:

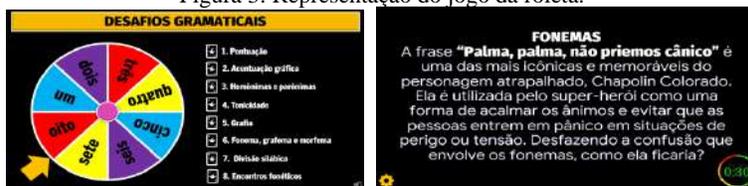
Figura 2: Representação do jogo de cartas. Texto: Em “Não contavam com a minha astúcia” há algum erro?



Fonte: Elaborado pelos autores.

No jogo seguinte, os alunos giravam uma roleta dividida em 12 setores numerados. Cada número correspondia a um envelope contendo um desafio relacionado à acentuação, à divisão de sílabas ou à pontuação. Ao parar a roleta, o professor retirava o envelope referente ao número sorteado e o aluno tinha que responder corretamente à pergunta proposta.

Figura 3: Representação do jogo da roleta.



Fonte: Elaborado pelos autores

O terceiro jogo foi uma versão do “Show do Milhão”, inspirada no famoso programa de perguntas e respostas da televisão. Nesta dinâmica, os participantes enfrentaram questões de múltipla escolha, cada uma com três opções de resposta. As perguntas abordaram diversos aspectos da morfosintaxe. A figura 4 apresenta um exemplo de questão, evidenciando o formato utilizado:

Figura 4: Show do milhão adaptado..



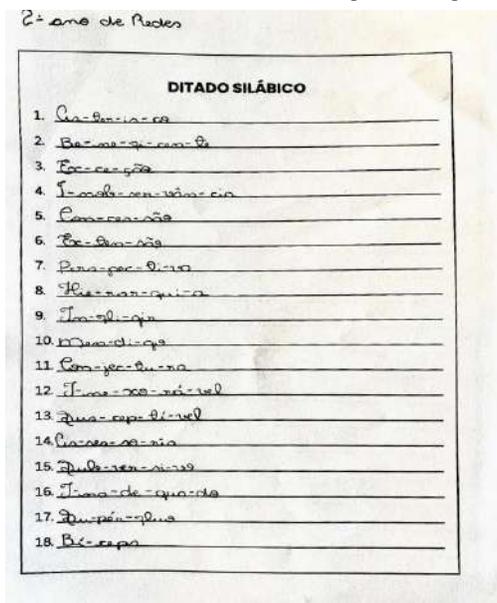
Fonte: Pica-Pau, TV Record. Episódio A vassoura da bruxa.

Essa estrutura não só favoreceu a revisão e a prática dos conceitos gramaticais de maneira divertida, mas também incentivou o trabalho em equipe, a resolução rápida de problemas e a persistência diante dos desafios, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e envolvente.

A fim de consolidar as aprendizagens e avaliar o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes, foi realizada uma atividade de ditado silábico como etapa final da sequência didática. Para tanto, foram selecionadas 18 palavras, extraídas de redações nota mil do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com o intuito de apresentar um desafio significativo aos alunos.

Durante a atividade, os alunos escreveram as palavras em seus cadernos, separando as sílabas conforme as regras. A Figura 5 apresenta um exemplo do trabalho realizado por um dos alunos:

Figura 5: Registro da atividade de ditado silábico realizada por um dos participantes da pesquisa.



Fonte: Acervo pedagógico dos autores.

Essa prática permitiu reforçar as habilidades adquiridas e identificar lacunas no processo de aprendizagem, viabilizando a oferta de *feedback* individualizado e a adoção de estratégias pedagógicas mais alinhadas às necessidades específicas de cada aluno, a serem desenvolvidas em etapas futuras.

#### **4. Análises**

##### **4.1. Discussões**

A temática da gramática emergiu como um ponto central e controverso nas discussões realizadas com os participantes desta pesquisa. De maneira recorrente, os estudantes manifestaram uma percepção negativa em relação ao ensino da gramática, caracterizando-a como uma disciplina árida, repleta de regras arbitrárias e desprovidas de aplicabilidade prática. Essa aversão, embora compreensível à luz das experiências pedagógicas tradicionais, revela uma lacuna significativa no entendimento da importância da gramática para o desenvolvimento integral do indivíduo.

A presente pesquisa evidencia uma visão reducionista dos alunos em relação ao conhecimento linguístico, decorrente, em parte, da falta de compreensão sobre sua importância no âmbito pessoal e profissional. Muitos estudantes desconhecem, por exemplo, o papel crucial que o domínio da norma-padrão desempenha na ampliação de oportunidades no mercado de trabalho e na inserção em espaços sociais mais formais.

Como alerta Antunes (2003), o desconhecimento das regularidades linguísticas impacta significativamente o acesso ao conhecimento e às oportunidades, especialmente para as camadas sociais mais vulneráveis. Essa lacuna limita a participação ativa na produção e na distribuição do conhecimento, perpetuando as desigualdades sociais.

Diante do exposto, evidencia-se a urgência de repensar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da gramática. É imprescindível que os educadores busquem estratégias inovadoras e significativas para tornar o aprendizado da língua mais atrativo e funcional. Ao promover atividades que conectem a gramática a situações reais de uso, é possível despertar o interesse dos alunos e demonstrar a relevância desse conhecimento para suas vidas.

##### **4.2. Resultados**

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a metodologia lúdica, com jogos e atividades práticas, intensificou significativamente o interesse e a participação dos estudantes no aprendizado da gramática, corroborando estudos anteriores. Ao vivenciarem a aplicação dos conhecimentos fonológicos em situações cotidianas e descontraídas, os participantes, mesmo aqueles com maior dificuldade em se engajar em atividades escolares, demonstraram entusiasmo e participação ativa.

A análise das atividades realizadas pelos alunos revelou uma evolução considerável em seu desempenho. Os resultados obtidos na atividade final indicam um maior rigor e dedicação dos estudantes, evidenciando a efetividade da metodologia empregada.

A avaliação dos alunos sobre a experiência pedagógica, realizada por meio da ferramenta digital *Padlet*, foi amplamente positiva. Os estudantes destacaram a importância da dinâmica das aulas e a relevância dos recursos utilizados, como jogos e atividades práticas, para a construção do conhecimento. A Figura 6 apresenta um recorte dos depoimentos dos alunos, os quais corroboram os resultados quantitativos da pesquisa.

Figura 6: Avaliação qualitativa da metodologia empregada: depoimentos dos alunos



Fonte: Acervo pedagógico dos autores.

Os resultados desta pesquisa apontam que a utilização de jogos educativos representa um recurso pedagógico significativo para o ensino de gramática, com destaque especial para a abordagem da fonologia. Os depoimentos coletados evidenciam que essa metodologia não apenas desperta o interesse dos alunos, mas também promove maior engajamento e motivação durante as atividades.

Além disso, o caráter lúdico dos jogos contribui para a criação de um ambiente de aprendizado mais dinâmico e prazeroso, favorecendo tanto a assimilação de conteúdos quanto a aplicação prática dos conceitos estudados. Tais resultados reforçam a eficácia do uso de estratégias inovadoras e interativas no processo de ensino – aprendizagem.

## 5. *Considerações finais*

Os resultados deste estudo indicam o potencial da metodologia lúdica no ensino de gramática, mas é imprescindível reconhecer que este campo de pesquisa ainda está em expansão. Investigações futuras podem se aprofundar em variáveis contextuais que impactam a eficácia dessa abordagem, considerando diferentes realidades escolares e perfis de aprendizes. Ademais, estudos comparativos entre diferentes metodologias podem contribuir para a identificação de práticas pedagógicas ainda mais eficazes.

A visão sobre o ensino de gramática tem passado por transformações significativas. Cada vez mais, reconhece-se que a gramática não se reduz à memorização de regras descontextualizadas, mas constitui um instrumento essencial para a comunicação, a expressão criativa e o desenvolvimento integral dos indivíduos. Nesse sentido, a adoção de abordagens pedagógicas inovadoras reflete uma evolução necessária para atender às demandas do ensino contemporâneo.

Destaca-se, ainda, a centralidade da formação continuada dos professores na implementação bem-sucedida de metodologias inovadoras. Tal formação não apenas amplia o repertório didático e estratégico dos educadores, mas também promove uma compreensão mais aprofundada dos processos de aprendizagem e da complexidade da linguagem. Além disso, é por meio dessa formação que se pode superar resistências, sejam operacionais, sejam ideológicas, promovendo a sensibilização para o potencial transformador dessas práticas pedagógicas.

É compreensível que a introdução de novas metodologias encontre obstáculos, já que mudanças estruturais demandam tempo, planejamento e a revisão de práticas consolidadas. Contudo, os benefícios associados a práticas mais dinâmicas e engajadoras são amplamente reconhecidos, incluindo maior motivação discente, aulas mais atrativas e resultados de aprendizagem mais significativos.

O ensino de gramática continua a se transformar e é imperativo que os educadores e pesquisadores acompanhem essas mudanças. Ao enfrentarmos as resistências e explorarmos novas possibilidades, abrimos caminhos para que a gramática seja valorizada como uma ferramenta essencial para o empoderamento pessoal e profissional dos alunos. Autores como Koch, Antunes e Travaglia têm destacado esse potencial transformador, reforçando a relevância de práticas pedagógicas que aliem inovação e rigor acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Flora. *Gamification – como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática*. 1. ed. São Paulo: DVS, 2014.
- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. 16ª reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- BRASIL, SEB/MEC. Base nacional comum curricular. Brasília-DF, SEB/MEC, 2018.
- FARACO, C. A. A modalidade escrita formal da língua. In: GARCEZ, L.H.C; CORRÊA, V.R. (Orgs). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. p. 15-21
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed., 14. reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.
- SANDOVAL, A. N.; ALCÂNTARA, S. S.; ZANDOMÊNICO, S. C. M. R. Notas sobre a avaliação dos desvios gramaticais e de convenção da escrita. In: GARCEZ, L.H.C; CORRÊA, V.R. (Orgs). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. p. 37-47
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamentos e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

## GÊNERO NEUTRO EM FOCO NO PORTUGUÊS: ANÁLISE DA VOGAL MÉDIA NA SÍLABA TÔNICA

*Lara de Almeida Moreira* (IFRJ<sup>38</sup>)  
[laradealmeidamoreira4@gmail.com](mailto:laradealmeidamoreira4@gmail.com)  
*Vítor de Moura Vivas* (IFRJ e UFRJ)  
[vitor.vivas@ifrj.edu.br](mailto:vitor.vivas@ifrj.edu.br)  
*Wallace Bezerra de Carvalho* (IFRJ)  
[wallace.carvalho@ifrj.edu.br](mailto:wallace.carvalho@ifrj.edu.br)  
*Margareth Andrade Morais* (IFRJ)  
[margareth.morais@ifrj.edu.br](mailto:margareth.morais@ifrj.edu.br)

### RESUMO

A língua pode ser entendida como uma ferramenta humana para a comunicação. Por essa característica fundamental, sofre constantes mudanças que visam a acompanhar as mudanças sociais da sociedade que a fala. O debate sobre gêneros gramaticais no português brasileiro tem estado em ascensão desde o início do século XXI, com o questionamento sobre os papéis de gênero por parte das feministas. Agora, com a comunidade trans, ocorre o questionamento sobre a existência de somente dois gêneros. Atualmente, o gênero neutro gramatical, isto é, palavras com vogal “-e”, final, como marcador de gênero, é a forma mais utilizada de representar pessoas que não se identificam com nenhum dos dois gêneros marcados no português, o masculino e o feminino. No entanto, é observado que, em algumas palavras com a vogal “-e”, final, a pronúncia pode ser diferente. A palavra “ansiose”, por exemplo, pode ser pronunciada “ansi(ó)se” ou “ansi(ê)se”, sendo que a vogal média aberta (ó) é observada em palavras femininas, enquanto a vogal média fechada (ê) é observada em palavras masculinas. Nessa pesquisa, questionamos se tal diferença na pronúncia pode alterar a neutralidade da palavra e se uma via alternativa não seria mais eficaz para mantê-la.

**Palavras chave:**  
**Morfologia. Uso. Gênero neutro.**

### ABSTRACT

Language can be understood as a human tool for communication. Due to this fundamental characteristic, it undergoes constant changes that aim to keep up with the social changes of the society that speaks it. The debate about grammatical genders in Brazilian Portuguese has been on the rise since the beginning of the 21<sup>st</sup> century, with feminists questioning gender roles. Now, with the trans community, there is a question about the existence of only two genders. Currently, the neutral grammatical gender, that is, words with the final vowel “-e” as a gender marker, is the most widely used way to represent people who do not identify with either of the two genders marked in Portuguese, masculine or feminine. However, it is observed that, in some words with the final vowel “-e”, the pronunciation can be different. The word “ansiose”, for example, can be pronounced “ansi(ó)se” or “ansi(ê)se”, with the open mid vowel (ó) being observed in feminine words, while the closed mid vowel (ê) is observed in masculine words. In this

---

<sup>38</sup> Agradecemos, ao IFRJ e ao CNPQ, o apoio através do Programa Prociência.

research, we questioned whether such a difference in pronunciation could alter the neutrality of the word and whether an alternative route would not be more effective in maintaining it.

**Keywords:**

**Neuter gender. Morphology. Usage.**

## **1. Introdução**

A linguagem, um sistema de representação socialmente estabelecido, está intrinsecamente ligada a processos históricos e culturais e, exatamente por essa razão, está em constante evolução (Cf. MARCUSCHI, 2008).

Podemos entender, então, que a língua é um instrumento cultural que sofre mudanças ao longo da história. No uso, portanto, busca-se atender às necessidades sociais e culturais por meio de mudanças linguísticas. Por isso, a língua pode também acabar revelando os valores de uma sociedade, a sua cultura. Esta pesquisa procura contemplar a trajetória social e linguística pela qual o gênero gramatical neutro passa no português, uma vez que seria impossível apresentar essa discussão sem entender as instituições sociais pelas quais tal fenômeno linguístico atravessa.

Pode-se entender o uso do gênero neutro gramatical como uma mudança que se deu a partir da necessidade social de que pessoas não binárias fossem representadas na língua e, conseqüentemente, na sociedade. Linguisticamente, o fenômeno pode ser compreendido como a vogal “-e” no final das palavras indicando gênero neutro, substituindo as vogais “-a” e “-o” final que marcariam, respectivamente, o gênero feminino e masculino.

Desse modo, em termos linguísticos, o gênero neutro deve alcançar a neutralidade plena para que ele cumpra seu objetivo; representar pessoas de gênero neutro. No entanto, neste artigo, realizamos um recorte mais específico: pretendemos verificar o comportamento das vogais médias em sílabas tônicas de palavras no gênero neutro e analisar se a variação desse comportamento comprometeria a neutralidade dessas palavras.

O gênero neutro gramatical pode ser visto como uma realização linguística variável que surgiu da necessidade de pessoas que não se identificam em nenhum dos gêneros sociais e gramaticais marcados no português, feminino e masculino, serem representadas linguisticamente. A vogal “-e” como marcador de (não) gênero gramatical está sendo utilizada, predominantemente, por jovens da comunidade LGBTQIA+. No entanto, em termos de utilização de expedientes formais, é observado que algumas palavras sofrem uma submarcação, antes da vogal final na sílaba tônica que definiria o gênero.

Essa submarcação pode ser entendida como a abertura ou o fechamento das vogais médias; por exemplo, em “ansiosa”, a palavra é pronunciada “ansi(ó)sa” e em “ansioso” a palavra é pronunciada “ansi(ô)so”. A abertura da vogal média na sílaba tônica é considerada reforço / submorfema de feminino e de plural em aportes estruturalistas; desse modo a vogal média aberta em form(ó)sa e form(ó)sos reforçaria o conteúdo de feminino e plural respectivamente (Cf. CÂMARA JR., 1970).

Levantamos o questionamento sobre como seria o comportamento da pronúncia de palavras como essa quando estivessem flexionadas no gênero neutro gramatical e se a diferença na pronúncia revelaria alguma alteração na neutralidade dessas palavras. Em outras palavras, pretendemos investigar se o uso do gênero neutro, nesses casos, levaria a vogal média na sílaba tônica a ficar aberta ou fechada e se essas realizações trariam alguma consequência para a informação do conteúdo gênero neutro.

## 2. *Fundamentação teórica*

É interessante refletir sobre a necessidade de um gênero neutro gramatical, uma vez que, teoricamente, na língua portuguesa o gênero masculino gramatical é compreendido como neutro. A teoria de que o gênero masculino gramatical é neutro é amplamente defendida e disseminada em diversos manuais de morfologia, defendendo que a vogal “-a” final é a única que marca gênero, enquanto a vogal “-o” final é temática e, por isso, neutra (Cf. CÂMARA, JR. 1970). Além disso, muitos autores defendem a ideia de que gênero gramatical e gênero social são conceitos distintos e separados, ou seja, o gênero gramatical não tem correspondência com gênero social (Cf. CÂMARA JR., 1970; KEHDI,1990; CUNHA; CINTRA, 1984; VILLALVA, 2003).

Contudo, segundo os estudos de Linguística Cognitiva (Cf. NASCIMENTO, 2006; ALMEIDA *et al.*, 2010) e Relativismo Linguístico (EVERTT, 2013), nos quais nos fundamentamos para a análise, é observado que gênero social e gênero gramatical têm uma correspondência praticamente direta, isto é, a partir do seu gênero social, o gênero gramatical é escolhido. Desse modo, entendemos que os questionamentos levantados pelas comunidades feminista e trans são válidos, uma vez que pessoas pertencentes a esses grupos estão sendo menos representadas na língua e, conseqüentemente, na sociedade.

Desde o início dos anos 2000, o movimento feminista questiona o uso do gênero masculino gramatical e como isso poderia estar, de forma indireta, determinando os espaços sociais que mulheres e homens podem transitar. Há

alguns anos a comunidade trans levantou outra pauta, também, sobre o gênero gramatical na língua: a existência de apenas dois gêneros marcados no português.

A comunidade trans tem tentado, portanto, incluir na língua pessoas que não se identificam como pertencentes a nenhum dos gêneros (masculino e feminino) a partir da vogal -e final. As primeiras tentativas de representar pessoas não binárias na língua começaram nas redes sociais com o uso de símbolos como “@”, “x” e “y” no lugar das vogais que marcariam os gêneros feminino e masculino, “-a” e “-o”. No entanto, estes símbolos não são de fácil processamento para leitores automáticos, que são *softwares* que leem a tela do computador/celular e obtêm resposta por meio sonoro através da voz, segundo Schwindt (2020).

Desse modo, o gênero neutro gramatical passou a ser representado na língua com a vogal “-e” no final das palavras, substituindo as vogais “-a” e “-o” que marcam, respectivamente, os gêneros feminino e masculino (Cf. CARVALHO, 2019). Algumas dessas marcas são ainda utilizadas em alguns contextos levando à variação linguística, mas o uso predominante atualmente é do “-e”.

### 3. Metodologia e resultados

O conceito de Relativismo Linguístico defende que a língua pode afetar a forma como seus falantes enxergam o mundo (Cf. CASASANTO, 2008; WOLFF E HOLMES, 2011; EVERETT, 2013). Dessa forma, as discussões acerca de gênero gramatical ganham uma base mais sólida, pois, a partir do relativismo linguístico, pode-se refletir sobre como a existência de apenas dois gêneros marcados no português exclui pessoas não binárias da língua e, conseqüentemente, de diversos espaços sociais. Portanto, o gênero neutro gramatical tem como finalidade (re)inserir essas pessoas na língua e, a partir disso, (re)inseri-las na sociedade. Linguisticamente, no entanto, o gênero neutro gramatical tem como principal objetivo alcançar a neutralidade plena, para que pessoas de gênero neutro possam usá-lo para se sentirem representadas na língua.

Todavia, observamos que algumas palavras podem dificultar esse processo devido à realização fonética de alguns dos seus segmentos, como a palavra “ansiose”, por exemplo. Isso acontece porque essa palavra pode ser pronunciada de duas formas: “ansi(ó)se”, com a vogal média tônica aberta ou “ansi(ô)se”, com a vogal média fechada. As vogais médias abertas em sílaba tônica são observadas, em sua maioria, em palavras femininas, isto é, flexionadas no gênero gramatical feminino, enquanto vogais médias fecha-

das em sílabas tônicas são mais observadas em palavras masculinas. Esse fato, inclusive, leva a que a Morfologia Estruturalista entenda esses usos como reforço / submorfema de gênero: (ô) – submorfema de masculino e (ó) – submorfema de feminino, como mencionamos acima. Dessa forma, levantamos o questionamento se a diferença na pronúncia levaria a alguma alteração na neutralidade da palavra.

Apesar de não ser objeto principal desta pesquisa, entendemos que ocorreu um fenômeno parecido com os pronomes pessoais neutros. Os pronomes pessoais “elu” e “ilo”, embora neutros, podem remeter ao masculino por dois motivos. Em primeiro lugar, as vogais ‘u’ e ‘o’ apresentam realização fonética [U], que, como vogal final átona manifesta, geralmente, a informação de gênero masculino em substantivos (“cachorro”), adjetivos (“gostoso”), pronomes (“isso”).

A partir disso, o uso do pronome “ile” parece mais eficiente ao propósito de indicar gênero neutro, por não possuir nenhuma vogal que seja relacionada com o gênero masculino ou feminino. Em outras palavras, no uso da linguagem, os falantes, através do uso da vogal “e”, optaram por uma estrutura sem a vogal “u” e “o” final [U]. Em segundo lugar, a vogal média tônica fechada (ê) em “elu” pode ser associada à manifestação de masculino como uma submarcação (reforço ou submorfema nos termos do Estruturalismo).

Fundamentando-se nisso, questionamos se o mesmo não ocorreria nos substantivos e adjetivos com vogal média na sílaba tônica; em outras palavras, parece que seria fundamental encontrar um meio para que essas palavras pudessem ser pronunciadas da forma mais neutra possível. Para verificar se os usuários da língua percebem o (ô) e o (ó) como reforço de masculino e feminino em substantivos e adjetivos, elaboraremos, por fim, um teste a fim de verificar o uso desses expedientes para representar imagens com traços masculinos e femininos.

### ***3.1. Informações sobre o teste***

O teste está em fase de elaboração e, a partir dele, chegaremos a conclusões sobre o fenômeno. O teste elaborado tem como finalidade verificar a pronúncia das vogais médias tônicas em palavras flexionadas no gênero neutro. O teste será aplicado via *WhatsApp* e de forma individual; no entanto, haverá três divisões: o número de pessoas que responderão ao teste será igualmente dividido em três grupos.

As pessoas que responderão ao teste receberão imagens que estarão seguidas de três opções de nomes inventados; os participantes, então, deverão escolher uma das três opções de nomes para cada imagem. A seguir,

apresentamos detalhes sobre as imagens e suas respectivas opções de nomes na tabela 1:

Tabela 1: organização do teste.

Imagem arredondada:
exemplos linguísticos: cadoso, cadosa, cadose
Imagem angular:
exemplos linguísticos: suroso, surosa, surose
Imagem neutra:
exemplos linguísticos: lemoso, lemosa, lemosa
Uma linha horizontal:
exemplos linguísticos: sedonim, sedonir, sedonil
Uma linha vertical (Distratores):
exemplos linguísticos: pevanez, pevanex, pevanão
Um quadrado (Distratores):
exemplos linguísticos: sularéu, sularal, sularol
Um losango:
exemplos linguísticos: lumável, lumível, lumóvel
Um pentágono (Distratores):
exemplos linguísticos: caleror, caluror, calaror

Entendemos que formas arredondadas podem remeter ao feminino, enquanto formas angulares/pontudas podem remeter ao masculino. A imagem chamada de “neutra” será composta de uma mescla formas arredondadas e angulares. Desse modo, ao final do teste pretendemos compreender se imagens arredondadas levariam à escolha de palavras que em que as vogais médias tônicas são abertas, por exemplo. A partir disso, objetivamos investigar se a abertura ou o fechamento das vogais interfere na neutralidade de palavras flexionadas no gênero neutro.

#### 4. Considerações finais

Verificamos que a variação na pronúncia das vogais médias parece ter relação direta com a indicação de neutralidade de gênero. Isto significa que, quando a palavra neutra é pronunciada com a vogal média fechada na sílaba tônica, a palavra tende a remeter ao masculino; já quando o mesmo acontece para vogais abertas na sílaba tônica, a palavra tende a remeter ao feminino.

Dessa forma, defendemos que seria importante existir uma maneira que conservasse a neutralidade da palavra, assim como foi observado nos pronomes pessoais fazendo com que alguns falantes preferissem a forma “ile” às formas “elu” e “ilo”. Cabe afirmar, por fim, que a pesquisa é pautada em observações teóricas e na percepção da pesquisadora quanto à realização fonética dos segmentos dessas palavras. Há o objetivo de analisar, futuramente, o resultado dos testes elaborados para verificar o uso das vogais médias no contexto abordado no artigo e, assim, confirmar ou negar as nossas observações teóricas realizadas.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Lucia Leitão de *et al.* Breve introdução à linguística cognitiva. In: \_\_\_\_\_. *Linguística cognitiva em foco: morfologia e semântica*. Rio de Janeiro: Publit, 2010.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CARVALHO, Wallace Bezerra de. *Sobre pipocos e dicionárias: Uma abordagem construcionista e relativista da flexão de gênero*. Dissertação (Mestrado) – Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. 2019.

CASASANTO, Daniel. Who’s afraid of the big bad Whorf? Crosslinguistic differences in temporal language and thought. *Language learning*, v. 58, p. 63-79, 2008.

CUNHA, Celso Furtado; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexicon, 1984.

EVERETT, Caleb. *Linguistic relativity: Evidence across languages and cognitive domains*. Walter de Gruyter, 2013.

GYGAX, Pascal Mark *et al.* Exploring the onset of a male-biased interpretation of masculine generics among French speaking kindergarten children. *Frontiers in psychology*, v. 10, p. 1225, 2019.

HAMILTON, Mykol C. *Using masculine generics: Does generic he increase male bias in the user’s imagery?*. *Sex roles*, v. 19, p. 785-99, 1988.

KEHDI, Valter. *Morfemas do português*. São Paulo: Ática, 1990.

MÄDER, Guilherme Ribeiro Colaço; MOURA, Heronides Maurílio de Melo. O masculino genérico sob uma perspectiva cognitivo-funcionalista. *Revista do GELNE*, v. 17, n. 1/2, p. 33-54, 2015.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 59

NASCIMENTO, M. J. R. Repensando as vogais temáticas nominais a partir da gramática das construções. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro 2006.

SCHWINDT, L. C. Sobre gênero neutro em português brasileiro e os limites do sistema linguístico. *Revista da Abralin*, v. 19, n. 1, p. 1-23, 2020.

STAHLBERG, D.; SCZESNY, S.; BRAUN, F. *Name Your Favourite Musician: Effects of Masculine Generics and of their Alternatives in German*. *Journal of Language and Social Psychology*, v. 20, n. 4, p. 464-69, 2001.

VILLALVA, Alina. Estrutura morfológica básica. In: MATEUS, M.H.M. *et al. Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, p. 917-83, 2003.

WOLFF, P.; HOLMES, K. J. Linguistic relativity. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, v. 2, n. 3, p. 253-65, 2011.

## LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ADULTOS E TERCEIRA IDADE: CONEXÕES ENTRE LITERATURA E VIDA COM BASE EM UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

*Camylle Cristinne Garcia Conceição Rodrigues (UVA)*

[camyllecristinne7822@gmail.com](mailto:camyllecristinne7822@gmail.com)

*Sarah de Oliveira Marques (UVA)*

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

*Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)*

[silvana.dias@uva.br](mailto:silvana.dias@uva.br)

### RESUMO

O letramento literário, para além da capacidade de ler e escrever, visa desenvolver leitores críticos, reflexivos, capazes de ler e interpretar o mundo em uma perspectiva única. Em outras palavras, desenvolver o letramento literário permite valorizar a “escrevivência”, para falar com Conceição Evaristo, no ambiente educacional e para além dele. Este trabalho, desenvolvido com base na metodologia da pesquisa-ação (SILVA; OLIVEIRA; ATAÍDES, 2021), ganhou forma no âmbito da edição do primeiro semestre de 2024 de um curso de extensão voltado para a formação literária de adultos e terceira idade, oferecido gratuitamente, na modalidade *on-line*, como parte de um projeto de extensão da Universidade Veiga de Almeida. O embasamento teórico-metodológico orientou-se por autores como: Castanheira (2010); Cosson (2009; 2020); e obras Conceição Evaristo (1946-) e de Carolina Maria de Jesus (1914-1977). No horizonte, buscou-se formar leitores críticos e protagonistas de suas próprias histórias (e de suas vidas) por meio de textos literários que permitam construir um universo de significados, de sentimentos e experiências sociais que os coloquem como centro do aprendizado. Veremos como é possível estimular a leitura de narrativas, como a de Carolina Maria de Jesus, que trabalhem com a realidade dos discentes em uma perspectiva transformadora. O conceito de “escrevivências”, como desenvolvido por Conceição Evaristo, funciona como pano de fundo buscando estimular, nos participantes, experiências de leitura e de escrita literária que estão estreitamente ligadas às vidas pessoais e coletivas. No processo, as atividades foram desenvolvidas por meio de metodologias ativas e inovadoras, que estimulam a criatividade e a reflexão. Para concluir, o letramento literário, tendo como base a empatia e autonomia interpretativa, mostrou-se como uma ferramenta muito valiosa para que os leitores adultos e da terceira idade vivessem experiências renovadas, abrindo-se para novas perspectivas de mundo.

### Palavras-chave:

Letramento literário. Narrativas da vida.  
Educação literária para adultos e terceira idade.

### ABSTRACT

Literary literacy goes beyond the mere ability to read and write, aiming to develop critical, reflective readers capable of interpreting the world from a unique perspective, the reader can appreciate the literature and the meaning of “escrevivência” (writing from lived experience), as coined by Conceição Evaristo, both within the educational setting and beyond. This initiative, grounded in the action research methodology (SILVA;

OLIVEIRA; ATAÍDES, 2021), was implemented during the first semester of 2024 as part of a free, online course to promote literacy education for adults and senior citizens. The course was offered as an extension project by the Veiga de Almeida University. The theoretical and methodological foundation for this work drew on authors such as Bortoni-Ricardo, Machado, and Castanheira (2010); Cosson (2009; 2020); and *Educação e inovação: educação que transforma* (2022), as well as the works of Conceição Evaristo and Carolina Maria de Jesus (1914–1977). The overarching goal was to shape critical readers who become protagonists of their own stories – and their lives – through literary texts that construct a universe of meanings, emotions, and social experiences. These texts center the learners in the learning process. In this presentation, we will explore how reading narratives like those of Carolina Maria de Jesus can engage students with their realities through a transformative lens. The concept of “escrevivência” as developed by Conceição Evaristo is the basis of a course designed to inspire participants to engage in literary reading and writing experiences deeply connected to their personal and collective lives. The activities were designed using active and innovative methodologies that encourage creativity and reflection. In conclusion, it is rooted in empathy and interpretive autonomy, as well as has proven to be a highly valuable tool for enabling adults and senior readers to have renewed experiences, opening themselves to new perspectives on the world.

**Keyword:**

Literary literacy. Life narratives.  
Education for adults and the elderly.

## 1. Introdução

O projeto “Vi(ver) a Literatura” propõe uma abordagem diferenciada ao letramento literário, com o objetivo de evidenciar a relação intrínseca entre literatura e vida, no âmbito da educação voltada para adultos e terceira idade. A iniciativa visa priorizar a leitura de textos literários e a sua interpretação, levando os discentes a se sentirem preparados para discutir temas atuais, analisando os contextos social, político e econômico. A escolha do termo “escrevivências”, cunhado por Conceição Evaristo, aponta para a essência do projeto, que visa valorizar as experiências dos indivíduos, tornando-as sujeitos que conquistam o conhecimento e ampliam vivências por meio da interação.

Nesse contexto, o ambiente educacional deve assumir o papel de explorar a resignificação da realidade, atingindo diferentes grupos sociais, ao fazer uso de esquemas metodológicos adaptáveis e democráticos. A leitura – como atividade atrelada à consciência crítica do mundo, sensível ao contexto histórico-social em que o aluno está inserido – ainda é uma prática que precisa ser mais desenvolvida no espaço escolar (Silva, 2003), a fim de ajudar na construção de diferentes comunidades leitores para além da educação formal ou informal.

Por isso, a abordagem pedagógica diante da literatura deve ser heterogênea e diversificada, capaz de transformar o ambiente educacional em um

local de efetivo desenvolvimento cognitivo. É imprescindível que os textos trabalhados em sala devam ser apreciados e interpretados de maneira lenta e proveitosa, evitando que temas sejam banalizados e o longo processo seja apressado.

O letramento literário, como abordado por Borges (2017), deve ser encarado como uma ferramenta de promoção da formação crítica e intelectual dos cidadãos, dialogando com as narrativas e os seus contextos sociais. Desse modo, o processo cognitivo dos leitores não será desestimulado, tornando-se prazeroso para o tutor e o discente, que constroem uma conexão objetiva e clara ao debaterem sobre as vidas e diferentes realidades.

Com base nesse ideal, o projeto buscou distribuir os temas preparados para discussões em oito aulas, complementando com exercícios de reflexão semanais, que eram lidos e explorados na aula que os seguiam. Desse modo, busca-se incentivar os alunos a viverem o saber literário, construindo-o diariamente, garantindo a oportunidade de fortalecer a relação entre a literatura como ferramenta de questionamento do mundo e transformando percepções e ideias.

A partir da leitura do texto de Cosson (Cf. COSSON, 2009), as suas ideias centrais revelam-se especialmente importantes, pois expressam o valor do letramento literário como um movimento de construção de sentido para o mundo. Essa perspectiva leva à apreciação da ideia de compreender quem nós somos na sociedade, formando leitores integrais e pensantes. Assim, o projeto pôde defender o contato indispensável com o ensino da literatura, a partir de metodologias ativas, responsáveis pela troca com os estudantes.

É possível afirmar que as tarefas realizadas estão alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2018), que atribui aos gêneros textuais e à literatura o papel de evidenciar o pensamento crítico e criativo, ao passo que valoriza a diversidade cultural e social. Isso faz parte do eixo da leitura e da escuta nas habilidades de língua portuguesa, reafirmando que o cidadão deve ser um leitor crítico, que interpreta o mundo e é capaz de analisar dentro de diversos contextos.

Sendo assim, a literatura é compreendida como um método de reflexão empregado para transformar a sociedade, quebrando com o ciclo de alienação existente, desenvolvendo nos alunos a capacidade de se reafirmar no mundo e (re)construir a sua identidade. Trata-se de fundamentar o senso de pertencimento, promover a convivência interpessoal e potencializar as características únicas de cada pessoa, de modo a formar um ambiente acolhedor.

Além disso, o aprendizado acadêmico faz com que os estudantes compreendam o papel que ocupam na sociedade, indo além do ambiente

escolar e restrito, reconhecendo-se como parte de um coletivo, de maneira que afirmam a sua singularidade de forma plural e mais justa. Objetivo que é alcançado por meio da educação, aplicada em uma perspectiva equânime, evidenciando a importância do aluno no fortalecimento cognitivo e na absorção de novas informações, que vão além do saber escolar, para atingir o plano cultural, sociopolítico e econômico.

## 2. Metodologia

A partir da teorização de uma educação democrática e equânime, o projeto pôs em prática a abordagem pedagógica interdisciplinar, integrando diferentes disciplinas, quebrando as barreiras de um ensino padronizado e tradicional. A necessidade da interdisciplinaridade é uma realidade complexa que vem sendo discutida por estudiosos nos últimos anos, de modo a superar a fragmentação do conhecimento.

Com aulas realizadas na modalidade virtual, rompem-se barreiras sociais e geográficas, permitindo que os discentes acessem as aulas semanais de onde estiverem, expandindo a oportunidade de acesso à educação e aos conteúdos literários. Amplia-se, então, o uso de recursos midiáticos a favor da aprendizagem, enriquecendo a experiência de cada discente, com tarefas diversificadas e um ambiente colaborativo.

A metodologia valoriza as experiências individuais dos estudantes, de modo a trabalhar a produção textual de textos literários a partir da significação e da ressignificação da vida de cada cidadão, adequando-os às realidades sociais. A estratégia é promover as práticas de letramento, de multiletramentos e a interação entre os alunos e o tutor, dialogando diretamente com temas contemporâneos e culturais. Diante disso:

Um processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar possibilita o aprofundamento da interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem da compreensão da relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável e coloca a escola e educadores diante de novos desafios tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico. (THIESEN, 2008, p. 551)

No que tange à interdisciplinaridade, o uso de autores como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus e a ideia de “escrevivências”, os textos foram organizados para explorar uma progressão de temas complexos, relacionados com os seus respectivos contextos históricos e alinhados à gramática normativa da língua portuguesa.

Reafirmando o seu compromisso com a democratização da educação, os alunos, como leitores e escritores de sua própria história, tiveram espaço

para expor as suas “escrevivências”, relatando o seu dia a dia como trabalhadores, pais, amigos e cidadãos. Essa abordagem permitiu que as suas experiências e reflexões fossem legitimadas e valorizadas, dando-lhes a oportunidade de melhor compreender os conteúdos ao passo que os colocavam em prática, dentro dos contextos nos quais estão inseridos.

Esse processo conecta-se com pensamento de Carolina Maria de Jesus, que, na obra “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, coloca: “Escrevo o que ouço, o que vejo e o que faço. O meu diário é um livro que eu escrevo sem pretensões.” (JESUS, 1960). Essa passagem reflete o caráter autobiográfico da obra, de modo a tornar clara a memória de Carolina Maria de Jesus e a sua identidade enquanto mulher da comunidade. É um ponto de vista inicial para que os alunos tenham a referência de textos, escrevendo os seus próprios a fim de evidenciar a realidade vivida, documentando expressões e pensamentos pessoais.

Os textos literários utilizados discutem questões sociais e refletem a empatia dentro do cidadão – a desigualdade social, a segregação urbana, o preconceito e a desvalorização das baixas classes sociais. A memória dos povos é lembrada e a ancestralidade é valorizada, tornando a sala de aula um projeto de resistência, pois, como afirma Conceição Evaristo (2017): “A memória é um rio subterrâneo que corre dentro de nós. Alimenta e renova a nossa imaginação, dá sentido ao presente e ao que está por vir”.

Além disso, as metodologias ativas permitem que os alunos reconheçam o poder transformador da escrita, dando voz à representatividade, incentivando-os a criarem a sua própria voz dentro de seu contexto social. O ensino da Literatura é o momento perfeito para abrir debates, pois conta histórias e fatos de um povo, levando-nos a uma maior aproximação. Conceição Evaristo valoriza a identidade e usa a Literatura como meio de comunicação para contar a própria história, e diz: “Eu escrevo porque nós existimos. Minha escrita não é individual, é uma escrita de vozes, de mulheres, de pessoas negras, de gente marginalizada.” (EVARISTO, 2024).

Portanto, a ideia é integrar os conhecimentos prévios e incentivar a contínua busca por aprendizado, explorando diferentes obras literárias brasileiras, que contam a história de povos e culturas. Assim, o projeto destaca a importância de enxergar a realidade do mundo além da individual, cuidando e valorizando a coletividade. Por isso, a metodologia seguiu uma ordem antes pensada, explorada e desenvolvida, de modo a embasar os temas propostos e apresentar pensadores importantes e a sua relevância no processo de elaboração das aulas e o resultado que o seguiu.

### 3. Resultados e discussões

O Projeto “Vi(ver) a Literatura” é um projeto de extensão da Universidade Veiga de Almeida, que engloba a oferta de curso de letramento literário para adultos e terceira idade, com periodicidade semestral. Este trabalho foi baseado na segunda edição do curso, que aconteceu no primeiro semestre de 2024. Foram oito encontros, com duração de uma hora, por meio do *Google Meet*. Seu objetivo foi incentivar a leitura e a escrita, além de relacionar essas práticas com a vida dos discentes.

Inicialmente, na primeira aula, buscamos fazer um bate-papo para uma apresentação do projeto e para que pudéssemos nos conhecer. O conceito de letramento literário, baseado nas ideias defendidas em Rildo Cosson, foi mencionado de modo a envolvê-los na proposta do projeto e convidá-los a transformar as aulas em encontros de vivência literária e inicialmente de troca de experiências no interior do grupo. Mostramos para o grupo o essencial do livro *Letramento Literário: Teoria e Prática* (COSSON, 2009) e também buscamos construir um ambiente confortável para que eles se expressassem e falassem sobre suas expectativas.

Na sequência, a autora Conceição Evaristo, que é uma das mais importantes escritoras e intelectuais brasileiras contemporâneas, foi apresentada para os alunos. Dessa maneira, foi enfatizada na aula a sua produção literária marcada pela abordagem das vivências da população negra e pela luta contra as desigualdades sociais, especialmente as que afetam mulheres negras. Além disso, houve destaque para a oralidade, a ancestralidade e a resistência, que promove uma literatura que dialoga profundamente com questões de identidade, memória e pertencimento. Mostramos abaixo alguns slides do final da primeira aula, para que se compreenda como foi apresentada a proposta do curso aos estudantes:

Figura 1: Explicação do conceito “Escrevivência”.



Fonte: Acervo das autoras. Slides da primeira aula do Projeto Vi(ver) a literatura.

Figura 2: Continuação da explicação sobre “Escrevivência” e apresentação de exemplo da poesia de Conceição Evaristo.



Fonte: Acervo das autoras. Slides da primeira aula do Projeto Vi(ver) a literatura.

Os slides finais da primeira aula buscaram representar a explicação oral final da aula que procurou demonstrar para os alunos o poder de cura da literatura, uma vez que ler e escrever podem ser atos de resistência no mundo atual, com destaque para a escritora e professora Conceição Evaristo e seu termo “Escrevivências”, além de recomendar o livro de contos “Olhos d’água” para a leitura dos alunos, já que é um livro que apresenta diversas histórias que representam vivências da autora.

Na aula, incentivamos os alunos a escreverem suas vivências para praticar a produção textual em comunhão com a autocura. Vale ressaltar que comunicamos que o termo seria nosso pano de fundo, uma vez que a proposta é relacionar literatura e vida nas aulas e, com isso, abrir espaço para a escrita e o compartilhamento das experiências dos alunos e alunas enquanto sujeitos a partir das reflexões propostas pelos textos literários de diversos autores brasileiros.

Figura 3: Alunos reunidos para discussão final da aula.



Fonte: Acervo das autoras. Print da aula sobre interpretação e compreensão textual apresentada pela tutora Sarah Marques de Oliveira no dia 06/06/2024.

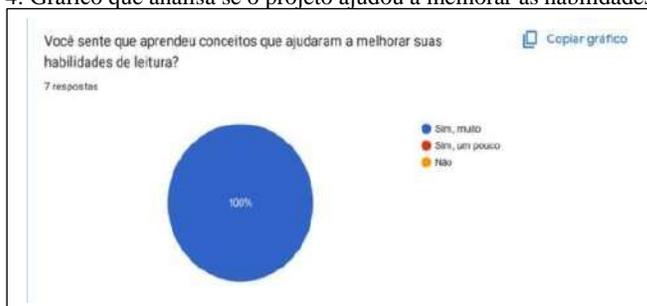
Os resultados do curso foram satisfatórios, visto que foi possível perceber o engajamento dos alunos e o ambiente favorável para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita ao longo dos encontros semanais. Começaram a se sentir motivados a se adentrarem no universo literário e, conseqüentemente, se beneficiarem das múltiplas possibilidades que a literatura oferece para o sujeito e a sua comunidade.

A proposta do projeto, fundamentada nos estudos de Borges (2017), evidenciou que a leitura de textos literários auxilia na reconfiguração da subjetividade, pois dialoga com experiências individuais e coletivas. Para os participantes, atividades como escrita criativa e produção de relatos pessoais foram especialmente significativas, permitindo a criação de narrativas que reafirmam suas histórias e identidades.

Esses resultados reforçam o papel transformador do letramento literário no ensino para adultos e terceira idade, demonstrando que a literatura pode ser uma aliada na promoção da cidadania e empoderamento.

Seguem registros de um formulário que foi enviado para os estudantes responderem no final do projeto: Observem-se que todos os alunos respondentes demonstraram ter gostado do conteúdo das aulas e dos debates sobre diversos temas sociais que surgiram a partir da leitura de textos de autores brasileiros e das atividades de escrita propostas no decorrer de pouco mais de dois meses de encontros (houve feriado e o Sarau Literário aberto ao público externo constituiu a nona aula).

Figura 4: Gráfico que analisa se o projeto ajudou a melhorar as habilidades de leitura.



Fonte: Acervo das autoras. Disponível em: *Google Forms*.

Figura 5: Respostas dos alunos sobre características positivas do projeto.

O que você mais gostou no projeto?

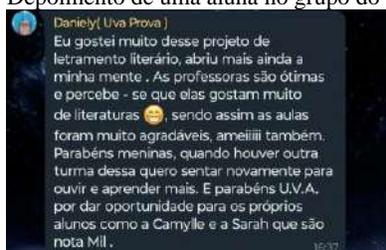
7 respostas

- .
- A interação com as tutoras e como elas respeitavam o espaço do aluno, só participava das atividades quem assim desejasse.
- Tudo.
- Des temas das aulas
- A metodologia de explicação
- A dinâmica descontraída.
- Das leituras, reflexões e as trocas com os colegas e as professoras.

Fonte: Acervo das autoras. Disponível em: *Google Forms*.

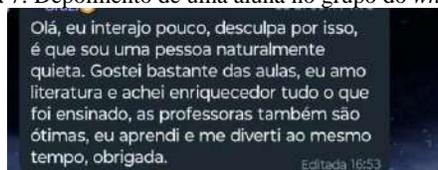
Os alunos relataram que os conceitos apresentados nas aulas contribuíram para a construção de seus conhecimentos e para o aumento de suas bagagens culturais, tanto que enaltecera a forma como o conteúdo foi apresentado. Essa dinâmica positiva e acolhedora foi sentida por nós desde os primeiros encontros, tanto que, ao final, na apresentação do Sarau Literário, os estudantes reafirmaram o interesse de voltar para a edição seguinte do curso.

Figura 6: Depoimento de uma aluna no grupo do *whatsApp*.

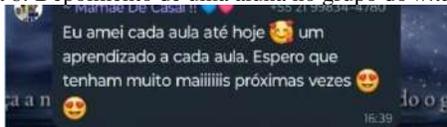


Fonte: Acervo das autoras.

Figura 7: Depoimento de uma aluna no grupo do *whatsApp*.



Fonte: Acervo das autoras.

Figura 8: Depoimento de uma aluna no grupo do *whatsApp*.

Fonte: Acervo das autoras.

Os alunos demonstraram, por meio de depoimentos no grupo do *whatsApp* da turma, após a última aula do projeto, que gostaram da experiência de participar das aulas, uma vez que aumentaram seus conhecimentos sobre literatura e escrita.

Ao longo das sessões, foi possível promover não apenas a prática da leitura, mas também o fortalecimento da expressão escrita e a ampliação do repertório cultural dos participantes, visto que cada encontro proporcionou um espaço seguro e acolhedor para que os alunos compartilhassem suas interpretações, desenvolvessem suas habilidades e refletissem sobre temas contemporâneos e significativos, sempre valorizando suas experiências de vida.

É importante dizer que esse processo de troca transformou as aulas em um processo inclusivo e dinâmico, estimulando a leitura e a escrita como uma iniciativa de estimular sujeitos pensantes. Isso foi possível também porque sempre se estimularam as relações entre escrita e vida, entre Literatura e História, partindo da experiência para se construir a conscientização social e a promoção de um saber mais amplo e questionador. Os discentes, portanto, finalizaram o projeto satisfeitos com o progresso vivido e os conhecimentos adquiridos durante o processo.

Com isso, foi possível problematizar o literário com fundamento na experiência e na realidade, construindo um espaço de autenticidade. Trabalhando na perspectiva de leitura interpretativa e de debates em grupo, incentivamos a análise crítica dos textos e contextos trabalhados, bem como a produção de textos autorais.

Assim, os discentes conectaram as suas vivências às narrativas literárias, reconhecendo a presença da literatura no mundo, engajando-se em um processo com reflexos palpáveis em seu cotidiano. Isso é uma forma de valorizar a educação, o aprendizado de novas habilidades para além do espaço escolar, o papel do professor e a importância da construção da identidade de cada discente como ferramenta de transformação pessoal, cultural e sociopolítica.

#### 4. Considerações finais

Dessa forma, foi possível concluir que relacionar literatura e vida possibilita uma aproximação dos estudantes com a literatura, pois eles conseguem visualizar o potencial transformador dos textos literários, quando percebem que podem dialogar ativamente com a realidade ou para entender e questionar o mundo ao seu redor. São diversas as perspectivas sobre as temáticas que fazem parte do cotidiano das pessoas.

Portanto, as aulas de letramento literário oferecidas no âmbito do projeto “Vi(ver) a literatura” permitiram que a conexão entre vida e literatura fosse possível, por meio de um método acessível para todos. Mais ainda, vale ressaltar que o curso foi aplicado na modalidade on-line de forma gratuita, reforçando o objetivo central de tornar mais democrático o saber e o acesso à cultura literária.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Igor Alexandre Barcelos Graciano. Leitura e Literatura: o letramento literário como possibilidade de intelectualização. *Aedos*, Porto Alegre, v. 9, n. 21, p. 244-64, dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. (*e-book*)

ESCREVIVÊNCIA: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes; ilustrações Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Organização de Audálio Dantas. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

EVARISTO, Conceição. A minha escrita é profundamente marcada pela minha condição de mulher negra na sociedade brasileira. *Philos na Flip*. Disponível em: <https://revistaphilos.com>. Acesso em: 29 nov. 24

\_\_\_\_\_. *Olhos d'água*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. (*e-book*)

\_\_\_\_\_. *Poemas de Recordação e outros movimentos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

SANTOS, Anne Caroline de Moraes; DIAS, Silvana Moreli Vicente. *Leitura e produção de textos acadêmicos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2023. (e-book)

SILVA, A. A. de F.; OLIVEIRA, G. S. de; ATAÍDES, F. B. Pesquisa-ação: princípios e fundamentos. *Revista Prisma*, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/39/30>. Acesso em: nov. 2024.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 545-53, set./dez. 2008.

## LIMA BARRETO E A LITERATURA MILITANTE<sup>39</sup>

*Ricardo Hiroyuki Shibata* (Unicentro)  
[rd.shibata@gmail.com](mailto:rd.shibata@gmail.com)

### RESUMO

Pensado em seu contexto mais imediato de produção, a semântica da literatura militante proposta por Lima Barreto em seus escritos críticos, sinaliza duas coordenadas histórico-literárias de grande envergadura hermenêutica a partir de sua inserção no contexto do início do século XX no Brasil. A primeira é aquela em que o autor destaca a apropriação do projeto realista do escritor português, Eça de Queirós, em particular, quanto a certos aspectos estratégicos de caráter formal, cuja manifestação discursiva colidiria de frente com a literatura de salão e, de outro, com a emergente literatura futurista. E a segunda, como seu correlato estratégico, o conceito de palavra como ação, com sua forte pragmática performativa, em que Lima Barreto propõe um termo de compromisso de engajamento político por parte do escritor. Neste sentido, aqui, Barreto segue certos teorizadores, que defendiam que a representação literária se dava conforme o seu espelhamento social. Ambos os aspectos, de modo complementar, investem fortemente numa nova concepção de literatura e, para este efeito, nos lances de retórica e nos usos contemporâneos da língua portuguesa.

#### Palavras-chave:

Literatura militante. Literatura Brasileira. Lima Barreto (1881–1922).

### RESUMEN

Considerada en su contexto más inmediato de producción, la semántica de la literatura militante propuesta por Lima Barreto en sus escritos críticos, señala dos coordenadas histórico-literarias de gran significación hermenéutica a partir de su inserción en el contexto de principios del siglo XX en Brasil. La primera es aquella en la que el autor destaca la apropiación del proyecto realista del escritor portugués Eça de Queirós, particularmente en lo que se refiere a ciertos aspectos estratégicos de carácter formal, cuya manifestación discursiva chocó frontalmente con la literatura de salón y, por otra, con la emergente literatura futurista. Y el segundo, como su correlato estratégico, el concepto de la palabra como acción, con su fuerte pragmática performativa, en la que Lima Barreto propone un término de compromiso con el compromiso político por parte del escritor. En este sentido, Barreto sigue a ciertos teóricos que defendían que la representación literaria tiene lugar en función de su reflejo social. Ambos aspectos, de forma complementaria, apuestan fuertemente por una nueva concepción de la literatura y, para ello, por los movimientos retóricos y los usos contemporáneos de la lengua portuguesa.

#### Palabras clave:

Literatura militante. Literatura brasileña. Lima Barreto (1881–1922).

---

<sup>39</sup> Este trabalho foi realizado no âmbito de meu Pós-Doutorado no Departamento de Filosofia, da Unisinos, sob supervisão do Prof. Dr. Hermán Ramirez.

Lima Barreto publicou na revista A.B.C., em 07 de setembro de 1918, um artigo provocador, ao mesmo tempo ácido e que (supostamente) beira ao amadorismo intelectual, intitulado “Literatura militante”. Barreto diz fazer “as citações de memória”, como que feitas ao acaso e conforme certa displicência, para contrapor os argumentos de Carlos Malheiro Dias. Como costumam operar as resenhas e opiniões críticas de Lima Barreto, ele começa por elogiar seu interlocutor ora pela maestria da obra, ora pelo agradável da companhia, ora pelo percurso de vida exemplar, sempre destacando a qualidade intelectual e o seu arcabouço erudito, para, em seguida, destruir tudo, com fina ironia. Essa técnica de golpear um no cravo e outra na ferradura está por toda parte na obra crítica de Lima Barreto e parece ultrapassar as fronteiras da mera ação política.

O próprio Barreto afirma que a expressão “literatura militante” foi retirada de Eça de Queirós: “O Eça por quem não cesso de proclamar a minha admiração, empregou-o, creio que nas *Prosas Bárbaras*, quando comparou o espírito da literatura francesa com o da portuguesa”. De fato, essa obra queirosiana – pouco valorizada e, portanto, raramente estudada – é uma compilação de artigos escritos na juventude do autor e publicados nos jornais *Gazeta de Portugal* (1866–1867) e *Revolução de Setembro* (1870); depois, foram organizados e reunidos sob o título “*Prosas bárbaras*”, dados à lume por Luís de Magalhães em 1903.

O próprio Eça de Queirós confessaria a Jaime Batalha Reis que se tratava de uma “obra primitiva”, escrita ao sabor do sarcasmo e regida sob a batuta de um tom pessoal, apaixonado, vago e com certo desleixo quanto aos traços estilísticos. Eça, tempos depois, em correspondência ao seu editor, Ernesto Chardron, datada de 30 de maio de 1883, mudaria de ideia, e proporia outro título: “*Folhetins românticos*”. Essas bagatelas de juvenília, salvo o insólito da narrativa fantástica que a estruturam, apresentavam uma visão peculiar dos dispositivos estéticos da tradição romântica, em especial, do lirismo sentimental, da melancolia e dos temas mortuários. Isto se deveu, em grande medida, à leitura queirosiana da tradição do “Romantismo negro”, para usar uma expressão consagrada por Mario Praz, cujos representantes mais conhecidos são E.A. Poe e Gérard de Nerval, e pelo agenciamento criativo de certas técnicas linguísticas que incorporavam ao grotesco e ao satânico a observação do real e da sociedade.

A extração do real se consubstancia na degradação social dos personagens, na miséria da condição humana e na decadência dos laços comunitários. Tudo isso, imerso na ambientação soturna e nas coordenadas mais próximas de uma subjetividade radical. Esses dois aspectos são, no limite, mutuamente dependentes e complementares, porém, ao mesmo tempo, em certa medida, contraditórios, pois aquilo que sinaliza o exame profundo da alma

humana, como fator determinante para as intenções textuais – seus aspectos formais, é também investido para destacar as mazelas de uma sociedade em crise – sua fidelidade ao contexto epocal. Trata-se, de fato, de uma dialética de grande envergadura, o âmbito social propõe uma hermenêutica com potencial para aprofundar as relações discursivas entre a perspectiva social e o âmbito estético.

De fato:

Em *Prosas Bárbaras*, a par de discursos filosóficos proferidos por um milhafre, de deuses pagãos exilados, de diabos ambíguos e grotescos, de poetas satânicos e desesperados, de amantes perpetuamente insatisfeitos, existem operários explorados, lenhadores esfomeados, burguesas fúteis e capitais degradadas. Por outras palavras, o Romantismo de índole marcadamente satânica que explora a ambiguidade e morbidez nos folhetins mais fantásticos, coexiste com uma tendência, não isenta de ironia, para retratar personagens, espaços e contextos extraídos do real. (PEIXINHO, 2002, p. 44)

É justamente desse período, nesse laboratório de ensaio, que Eça de Queirós foi construindo progressivamente as características do estilo que o tornou famoso. A paródia, o humorismo, a ironia e as diversas formas de alusão textual conseguiam, de modo satisfatório, quebrar o horizonte de expectativa do leitor. Dessa forma, o que Eça tinha em vista era produzir efeitos de sentido que se distanciassem estrategicamente da atmosfera tenebrosa e das ambientações lúgubres, em que vigoravam o medo e o terror, em direção à explicitação dos valores burgueses que dominavam a sociedade de seu tempo (Cf. DELILLE, 1984, p. 322). Fazer rir, com sutileza e elegância, era a melhor forma de criticar, segundo a perspectiva de Eça de Queirós. Numa carta endereçada a Joaquim de Araújo, de 25 de fevereiro de 1878, Eça afirmava que “o riso é a mais antiga e ainda a mais terrível forma da crítica” (QUEIRÓS, 1961, p. 23).

Essa simplicidade e essa casualidade na escrita, a que Eça de Queirós se refere em seus escritos iniciais e que ele vai sustentar até a sua maturidade literária, serão justamente a marca registrada de Lima Barreto. Aliás, Lima Barreto, na revista A.B.C., num artigo de 27 de abril de 1918, insere Eça na lista de escritores “criadores” e “originais”, que contribuíram para reformar a língua literária, conferindo-lhe mais “plasticidade” e implementando novas “formas de dizer”. Eça era um desses escritores da “literatura militante”, pensada como representação da complexidade das diversas camadas da sociedade, em que a ação literária equivale à ação de reforma social. Outros, entretanto, estão no grupo dos “fazedores de frases bimbalhantes”, de “palavreado luxuriante”, mas que causam “engouement” nos leitores.

Esse objetivo de reforma social é absolutamente estratégico para entendermos o próprio conceito que Lima Barreto possui de literatura, pois está justamente na base das mudanças que ele propõe para a o Brasil. A construção de uma “grande literatura” passaria necessariamente por estabelecer os pilares centrais da arte em articulação com a ciência e a partir disso, pensar a família, o Estado e a regime de propriedade.

Segundo o testemunho Jaime Batalhe Reis, a Gazeta de Portugal era o jornal mais prestigioso da metade do século XIX em Portugal, porém foi de fôlego curto. Fundada em novembro de 1862, contou com a participação dos escritores portugueses consagrados de então. Ali, publicavam Camilo Castelo Branco, Antônio Feliciano de Castilho e Pinheiro Chagas. Em 1868, publicou seu último número e fechou as suas portas. Foi nessa época de decadência, nessa última fase do jornal, que aparecem as primeiras ficções de Eça de Queirós. De início, a assinatura de autoria dos textos causava estranheza, assim pensava-se tratar de um pseudônimo, mas a temática inusitada chamou logo a atenção:

Os “Folhetins” de Eça de Queirós foram todavia notada: – mas como novidade extravagante e burlesca. Geral hilaridade os acolheu desde a própria Redação da Gazeta de Portugal, até aos centros intelectuais reconhecidos do país, e até à parte mais grave, culta e influente do público. Para este, uma ou outra frase os arrumou logo no que então se chamava “a escola Coimbrã” – centro literário e filosófico que se supunha dedicado a escrever de modo sistematicamente ininteligível. Citavam-se como modelos de cômico inconsciente, as cenas, as imagens, os epítetos desses “Folhetins”, lidas entre gargalhadas no Café Martinho, nas livrarias Silva, Rodrigues e Bertrand, no Grémio Literário, em alguns salões poéticos e políticos e noutros centros representativos do tempo.

Para Batalha Reis, essas obras iniciais de Eça, de quem cultivara uma profunda amizade, destacavam-se não pelos “assuntos” (Soares de Passos já havia cultivado os temas macabros com grande sucesso), mas por apresentar um “poder de realização artística”, com “formas e cores intensas de expressão, factos, antes, na Literatura Portuguesa, insuficientemente revelados”. Ou seja, a configuração inovadora do narrador e o seu modo de escrita (a ironia elegante que fornecia “toques tão vivos tão reais”) eram uma “novidade” para o público leitor em Portugal, porém, reconhecia Batalha Reis, eram uma apropriação criativa (“as mesmas ideias e estilos semelhantes”) da fase heroica da literatura francesa do século XIX.

A partir de “O Realismo na Arte”, das Conferências Democráticas do Cassino, em 1871, percebemos a mudança drástica da produção narrativa queirosiana, em que, embora se mantenha o tom crítico, o problema do estilo ganhará papel central. Essa nova perspectiva artística vai identificar com as matrizes francesas de Gustave Flaubert, Gustave Courbet e do anarquismo

reformista de Pierre-Joseph Proudhon e o seu *Do princípio da Arte e do seu destino social*.

O fim da Arte foi, doutrinariamente, desde então, para Eça de Queirós, a reprodução exata da Natureza, da realidade, impessoal, impassível. A intervenção da ironia representa a forma superior, a única forma admissível da opinião do artista se manifestar, e a correção necessária para qualquer excesso de sentimento. (REIS, [s.d.]

A observação e a análise das práticas sociais eram as principais virtudes da escola literária que viria a substituir a imaginação e a fantasia como qualidades mestras dos romancistas. Tratava-se do “senso do real”, segundo explicava Emile Zola, no seu *Do Romance*, acerca da mudança de direção na literatura, cujo fundamento era “mover as personagens reais num meio real, dar ao leitor um fragmento da vida humana” (ZOLA, 1995, p. 26). Esse instrumento de análise é um poderoso método, em que a faculdade crítica e os dotes literários se confluem. “O romancista parte da realidade do meio e da verdade do documento humano, se em seguida ele a desenvolve num certo sentido, já não é imaginação, a exemplo dos contistas, é dedução, como entre os cientistas” (ZOLA, 1995, p. 39). Dessa forma, o enciamento da descrição sobre a narração e a concepção cientificista das personagens faz com que escritor se torne um “observador” e um “experimentador” que se dedica a explicar os movimentos da alma humana.

Considerando essas coordenadas argumentativas, para a inteligência de Lima Barreto, a literatura não era apenas uma “missão”, conforme diz Sevcenko, mas antes de tudo uma resposta satisfatória a um problema específico: a adequação da literatura ao contexto da proclamação da República no Brasil e sua repercussão estratégica nas primeiras décadas do século XX. O romance, a partir deste aspecto realista, colocava uma questão epistemológica de base, não apenas qualquer tipo de relação entre o texto ficcional e a verossimilhança com o mundo empírico. Porém, a sua configuração como gênero literário capaz de dar conta, de modo satisfatório, de representar uma experiência singular de vida.

Esse processo de individuação recusava as fontes primárias da imaginação clássica, com seus lugares-comuns compartilhados com o cânone literário, ao mesmo tempo em que estabelecia o investimento nas variáveis pragmáticas e no contexto epocal mais próximo. Isto, porque a particularidade realista fundamentava seus enunciados no relato de uma experiência individual, com especificidade de lugar e tempo, justamente aqueles elementos de força de matriz cartesiana e que foram estrategicamente apropriados pelo pensamento positivista. Essa matriz, fundada na singularidade intransferível, era um dos traços característicos do romance como gênero literário. Dessa forma, originalidade e novidade eram decorrência lógica de uma literatura

que se propunha a manter-se atualizada em relação às sucessões temporais, aos eventos e aos acontecimentos.

Não havia dever de obediência para com qualquer estabilidade na estrutura formal do gênero ou compromisso férreo com qualquer tema, assunto ou repertório; por sua dinâmica, o gênero era altamente adaptável e flexível às inovações e a diversos modos de apropriação de outras linguagens. O valor do realismo residia no tributo pago à originalidade em detrimento das convenções. A força do romance partia, então, dessa fundação no efêmero e no acidental, vale dizer, com Ian Watt (2010, p.16), “o enredo envolveria pessoas específicas em circunstâncias específicas, e não, como fora usual no passado, tipos humanos genéricos atuando num cenário basicamente determinado pela convenção literária adequada”. Eram justamente esses critérios de veridicção do discurso, que os comentadores destacavam em relação à obra queirosiana.

O pensamento de Proudhon parece esclarecer muito bem esses pontos. Ele estabelece seus princípios da arte como intervenção social como sua destinação e seu princípio fundamentais.

Pintar os homens na sinceridade da sua natureza e dos seus hábitos, nos seus trabalhos, na realização das suas funções cívicas e domésticas, com a sua fisionomia atual, sobretudo sem pose, surpreendê-los, por assim dizer, nas suas consciências nuas, não simplesmente pelo prazer de mofar, mas com o fim de uma educação geral e a título de aviso estético: tal me parece ser o verdadeiro ponto de partida da arte moderna. (PROUDHON, 1865, p. 203 *apud* MATOS, 2014, p. 87)

Para Eça, assim como para Lima Barreto, o conceito realismo não se referia apenas às coordenadas e aos dados de caráter formal, mas também a um aspecto estético determinado e a uma articulação artística. Quer dizer, a ascensão do realismo, conforme a coordenação entre a força do contexto e a doutrinação estética, era determinada pela valorização da função referencial de linguagem e pela ênfase na factuidade do cotidiano. Nesse sentido, o que se pretendia era uma aproximação com um público leitor mais amplo, para referir certas teorias enunciativas que pagam tributo aos princípios da retórica, em particular, com os novos leitores que surgiam com a melhoria das condições de vida das classes trabalhadoras, com o desenvolvimento das cidades e da vida urbana e com a ocupação do poder político, econômico e social pela burguesia.

E num artigo de *A Lanterna*, publicado em 18 de janeiro de 1918, Barreto afirma que a principal preocupação desse período era a “reforma social e moral” ou num espectro mais amplo das “cogitações políticas, religiosas, sociais, morais”. De fato, tratava-se de um libelo contra a candidatura do

escritor Coelho Neto, que se fazia de político e de quem Barreto era desafeto.

Em um século de crítica social, de renovação latente, das bases das nossas instituições; em um século que levou a sua análise até os fundamentos da geometria, que viu pouco a pouco desmontar-se o mecanismo do Estado, da Legislação, da Pátria, para chegar aos seus elementos primordiais de superstições grosseiras e coações sem justificações nos dias de hoje; em um século deste, o Sr. Coelho Neto ficou sendo unicamente um plástico, um contemplativo, magnetizado pelo Flaubert da Mme. Bovary, com as suas chinesices de estilo, querendo como os Goncourts, pintar com a palavra escrita, e sempre fascinado por uma Grécia que talvez não seja a que existiu mas, mesmo que fosse, só nos deve interessar arqueologicamente.

Ou poderíamos referir aos termos de José de Alencar que pouco tempo antes já criticava os escritores arrivistas:

O processo é simplicíssimo. Marca-se entre os vultos notáveis do país aquele que mais convém à ambição do pretendente: um estadista, se o fuão destina-se à política; um literato, se o fuão aspira a escritor. Escolhido o alvo, assesta o sujeito contra ele toda a sua metralhadora: a mentira, a injúria, o insulto grosseiro. A cidade ocupa-se imediatamente do escândalo. ‘Quem é?... quem é que ousa atacar o homem eminente?’ Conhecidos, mas principalmente os amigos correm açodados à compra do pasquim; comentam a insolência e vão com uma caramunha de jesuíta propalando a notícia... O autor, de fuão que era na véspera, torna-se personagem: todos inquirem dele, apontam no quando passa, repetem seu nome como um epíteto do caráter por ele agredido e atassalhado. Assim, abre-se caminho até a celebridade, que é a base de toda a grandeza. (ALENCAR, 1959, p. 848-9)

Os irmãos Jules e Edmont Gongourt, no prefácio de *Germine Lacer-teux*, criticavam o gosto literário de certos leitores; justamente, aqueles que se interessavam pelas leituras consoladoras, com final feliz (a *commédie larmoyante* era sucesso de vendagem); ou os textos anódinos quem em nada perturbavam o sossego espiritual; ou pior ainda, os de matéria facilmente digerível, cujo sentido era apenas servir de passatempo para os momentos de lazer. Eles se referiam particularmente às “imaginações que não perturbam”, cuja matriz residia na constante reciclagem de lugares-comuns românticos. A literatura, que eles propunham, além de chocar o público e provocar a sua preferência artística, desejava também desbravar uma nova fronteira no romance. Uma época, em que se vislumbrava a democracia, o liberalismo e as maravilhas da revolução industrial, deveria se voltar estrategicamente para as classes mais baixas, como tema preferencial de suas narrativas.

Nesse sentido, se a tragédia clássica tratou das misérias dos grandes personagens aristocráticos, o romance deveria referir-se às vicissitudes dos indivíduos ou, como se dizia frequentemente, dessa parte excluída da sociedade. De fato, eles tinham por objetivo escrever a “história moral contemporânea”. O resultado foi uma combinação explosiva e inovadora, que articula-

va a função moralizante – o objetivo clássico por excelência era divulgar as virtudes e extirpar os vícios – com os dados da vida cotidiana mais comezinha. Esta mistura de estilos se fundava na ordem política e social, pois o romance se fazia paladino de um quadro verídico, descortinando tudo aquilo que estava longe dos olhares dos salões aristocráticos e dos palácios dos mais abastados (Cf. AUERBACH, 2002, p. 445-7).

Para o projeto dos *Gongourt*, o estilo alto, em que o romance deveria ser necessariamente formulado, ganhava mais relevo ao descrever, de modo sério, portanto de modo mais verossimilhante, os segredos mais recônditos dos pobres e dos dissabores da vida em miséria. Essa ênfase nas ambientações espaciais e na descrição dos personagens, cujo esforço fazia sentido no período inicial do realismo e de suas bases assentadas firmemente no Positivismo nascente, mereceu a crítica algo severa de Lima Barreto. Os irmãos Goncourt se restringiam a tão somente “pintar com a palavra escrita”. Vale dizer, era um arremedo, em forma complementar, das “chinesices de estilo” que moviam o bovarismo de Flaubert e de seus fiéis imitadores.

A figura de Coelho Neto agregava tudo aquilo que Lima Barreto mais criticava: o bovarismo, o gosto pelas frases de efeito, a artificialidade da literatura, o gosto neoclássico e os ares de erudição empolada e o falso saber. A isto, somava-se ainda (o que era bem pior) a falta de compromisso com realidade histórica desses tempos convulsionados pela República. Conforme diz o historiador José Murilo de Carvalho, a formação e a consolidação dos símbolos republicanos no Brasil e, por consequência, o agenciamento de um espaço de memória vinculado à Nação, foi um processo polêmico, em que não faltaram lances de conflito e de antagonismo.

Contribuíram, para tanto, as inúmeras vertentes, encabeçadas por grupos políticos e vertentes de caráter filosófico. Nesse sentido, houve diversas proclamações da República; cada uma, objetivando a hegemonia da construção do imaginário social. Mesmo o fato histórico – a proclamação – foi alvo de controvérsia, com as figuras de Deodoro da Fonseca, Floriano Peixoto e Benjamin Constant, protagonizando os embates mais ferozes. Se a disputa continua renhida e sem a aclamação de um claro vencedor, o que houve em seguida foi a estratégia de aproximar a Nação (o povo brasileiro) e o Estado (a máquina burocrática e os seus respectivos agentes).

O modelo da revolução francesa preencheu essa lacuna, incluindo a figura tão conhecida da “Marianne” (aquela que conduz os cidadãos para a liberdade, contra o jugo da monarquia absoluta e de direito divino), cuja apropriação se deu pelo positivismo de Auguste Comte e a sua bem amada Clotilde de Vaux. Para Lima Barreto, a Coelho Neto faltava conhecer esse aspecto prolífico da teorização filosófica como antídoto para a sua ignorân-

cia e para a sua desfaçatez de letrado tupiniquim em busca de aplauso e da glória gratuita. É particularmente claro então que o problema central era articular um regime de legitimação política a uma determinada conformação social e o questionamento (por vezes, azedo, por outras, irônico) do status quo vigente.

E ainda contra o mesmo Coelho Neto, Lima Barreto aperta a crítica:

O deputado ficou sendo o romancista que só se preocupou com o estilo, com o vocabulário, com a paisagem, mas que não fez do seu instrumento artístico um veículo de difusão das grandes idéias do tempo, em quem não repercutiram as ânsias de infinita justiça dos seus dias; em quem não encontrou eco nem revolta o clamor das vítimas da nossa brutalidade burguesa, feita de avidez de ganho, com a mais sinistra amoralidade para também edificar, por sua vez, uma utopia ou ajudar a solapar a construção social que já encontrou balançando. (LIMA BARRETO, [s.d.]

Numa época, em que os escritores são convocados a ação (essa “literatura militante” pregada por Barreto) e a provocar a política e a moralidade, a arte poética da tradição clássica, além de anacrônica e, portanto, extemporânea, possui base puramente contemplativa e estilizante, mais próprias aos burgueses endinheirados e ociosos. A amálgama de política, imaginário e transformação social não caiu bem. Barreto reconhece que a identificação do Estado com a Nação simplesmente não aconteceu, porque faltou incluir a realidade popular. Os aparelhos ideológicos falharam em ressaltar os vários matizes das classes sociais mais baixas (os subúrbios e os lugares periféricos onde Lima Barreto vivia e transitava).

Além disso, outra explicação para a essa distância é que as ações estatais foram realizadas de cima para baixo, transformando as práticas populares antigas em novas, porém sem mexer na situação de penúria em que os pobres viviam. Os moradores dos bairros distantes do centro do poder e dos lugares chiques podiam até incorporar o futebol (um esporte inglês importado pela aristocracia endinheirada) e outros modismos em suas práticas, o que sinalizava um certo sucesso do Estado em manipular a Nação, mas o sistema social com sua hierarquia de ricos e pobres continuava intocado.

Como dizia a Eça de Queirós, num famoso romance, “A Relíquia”, “Sobre a nudez forte da verdade – o manto diáfano da fantasia”. Ou ainda, lapidarmente, Lima Barreto, em “Impressões de Leitura”: “O que se vê, ‘não é tudo que existe’, há ‘atrás’ do que se vê muitas e muitas coisas”. De fato, Barreto, embora apreciasse a obra de Queirós, não via perfeição nessa obra do autor português: “Eça de Queirós, que talvez se picasse de realista, tem na *A Relíquia* uma visão ou um sonho muito pouco verossímil, longo e cheio de pitoresco e pinturesco”.

Pois bem, conquanto Lima Barreto defendesse uma literatura militante, não era essa a imagem que seus leitores coetâneos tinham de sua obra. No jornal *A Época*, de 28 de fevereiro de 1916, resenhando “Triste Fim de Policarpo Quaresma”, afirmava-se que “a obra desse esquisito inquiridor da alma humana é mais uma obra de análise do que de arte”. Ou ainda, para dizer de maneira pernóstica como só ele operava:

[...] revelando... as nossas intenções, tendências, qualidades e defeitos irresistíveis, irredutíveis, fundamentais. O que para os ‘artistas’ é um fim, para esse detalhista de caracteres humanos é um ‘documento’, uma circunstância probante, um meio necessário para mais acentuada evidência... Lima Barreto pode ser comparado, no seu ‘processo literário’, a Dostoiévsky, cuja análise subterrânea é até hoje fonte inesgotável para muito psicologista pernóstico. (SCHWARZ, 1987, p. 29)

E pensar, diga-se de passagem, que na tão conhecida à época livraria Garnier, os escritores simbolistas e anarquistas, como Gustavo Santiago, Rocha Pombo, Nestor Vitor, tomavam o seu chá indefectível. E foi neste contexto de salões e cafés literários, de rápidas mudanças sociais e de resistência por parte das classes dominantes e das elites políticas em manter o controle do Estado que Lima Barreto pensava e concebia a sua obra crítica. O principal texto teórico de Barreto é “O Destino da Literatura”, em que “o escritor ‘sem estilo’, como ele é encarado muitas vezes, propôs uma das discussões mais produtivas para se pensar o estilo na literatura brasileira” (OLIVEIRA, 2005, p. 159).

Em “Recordações do Escrivão Isaías Caminha”, Lima Barreto destacou os escritores que o inspiravam:

Não nego que para isso tenha procurado modelo e normas. Procurei-os, confesso; e agora mesmo, ao alcance das mãos, tenho os autores que mais amo. Estão ali o Crime e Castigo de Dostoiévski, um volume dos contos de Voltaire, A Guerra e Paz de Tolstoi, O Rouge et Noir de Stendhal, a Cousine Bette de Balzac, a Education Sentimentale de Flaubert, o Antechrist de Renan, o Eça; na estante, sob minhas vistas, tenho o Taine, o Bouglé, o Ribot e outros autores de literatura propriamente, ou não. Confesso que os leio, que os estudo, que procuro descobrir nos grandes romancistas o segredo de fazer. (BARRETO, 1996, p. 60)

Lima Barreto concordaria com Adrien Delpech, tradutor para o francês da obra machadiana, que era partidário do método da observação e da análise, cujos patronos eram em sua época Anatole France e Paul Bourget, fundado na experiência de vida, e na regra de Benjamin Constant para revelar a paisagem e a originalidade dos tipos humanos. Dessa forma, elogiava Machado por seu senso de humor e pela concisão, o que fazia do bruxo de Cosme Velho superior aos seus rivais românticos, e membro honorário de uma literatura elitista de caráter internacional, garantindo a sua sobrevivência num meio literário competitivo. Porém, Delpech lamentava a falta de

investimento da prosa machadiana nos traços exóticos e da ausência de latitudinalidade do Brasil, mesmo porque o que via em suas narrativas era o retrato de personalidades, sem a dimensão maior da paisagem. Faltava, de fato, a cor local, o pitoresco do cotidiano ou as características diferenciais, porque singulares, da cultura brasileira (*Apud* HEINEBERG, 2016, p. 211s).

Ora, era justamente aquilo que Lima Barreto descortinava em suas obras tanto aquelas de caráter crítico, quanto em sua produção ficcional. Por exemplo, no romance “Clara dos Anjos”, Barreto denunciava que o bovarismo escorria das elites e atingia as pessoas de menor condição social:

Clara, que sempre a modinha a transfigurava, levando-a a regiões de perpétua felicidade, de amor, de satisfação, de alegria, a ponto de quase ela suspender, quando as ouvia, a vida de relação, ficar num êxtase místico, absorvida totalmente nas palavras sonoras da trova, impressionou-se profundamente com aquele jogo de olhar com que Cassi comentava os versos da modinha. Ele sorria, por força, senão não punha tanta expressão de mágoa quando cantava - pensava ela. (LIMA BARRETO, 1956, p. 81)

Não é por acaso que muito da crítica literária (que se autodenomina) especializada preferiu Machado de Assis a Lima Barreto. O argumento era o aspecto internacional da obra machadiana ou o caráter de exportação do texto produzido por Machado. Assim, a obra de Machado de Assis seria mais palatável ao gosto do público europeu, cujo interesse se manifestava no centro do poder capitalista. Para esta mesma crítica, a obra de Lima Barreto assumiria um aspecto de brasilidade exacerbado, com excesso de detalhes da vida cotidiana das classes pobres. O que seria por demais local ou regional, portanto sem a característica transcendente da obra machadiana. E é estrategicamente esse caráter literário nacional, com seu forte alicerce fundado na realidade brasileira, ou seja, com seu núcleo baseado nos aspectos do real e das manifestações particulares da sociedade que Lima Barreto aprendeu do escritor português Eça de Queirós.

Segundo um levantamento prévio de Ernesto Guerra da Cal, muitos dos grandes representantes das letras brasileiras apreciavam a obra queirosiana. Sem mencionar obviamente que durante o período colonial, a literatura produzida no Brasil era em absoluto tributária da literatura portuguesa. De fato, havia um fértil intercâmbio intelectual e artístico entre Portugal e Brasil. Eduardo Prado, de quem Eça era amigo pessoal, Machado de Assis, o crítico literário José Veríssimo, Olavo Bilac, Magalhães de Azevedo e Araripe Júnior estavam entre os nomes que se ocuparam detidamente da produção literária de Eça de Queirós. Num tempo um pouco posterior, Graça Aranha e Gylberto Freire fizeram da obra queirosiana um ponto de referência incontornável para se estabelecer novos parâmetros para a literatura brasileira. Todos eram unânimes em afirmar que a forma, o estilo ou a técnica de

linguagem era a característica primordial de Eça de Queirós. Essa marca registrada da obra queirosiana servia muitas vezes como pressuposto da argumentação, portanto era omitida, pois considerada de conhecimento geral. (DA CAL, 1981, p.53)

Segundo ainda Da Cal (1981, p.61), tal fato constituiu-se, salvo o exagero interpretativo, em “origem à maior revolução que a prosa portuguesa já sofreu na longa história do seu cultivo como instrumento artístico”. A atenção ao pitoresco, a sutileza da ironia, ministrada em doses adequadas, e sua alegre irreverência ao tratar dos valores estabelecidos marcaram época. Ou, para dizer com as coordenadas do realismo, esposadas por Eça de Queirós e apresentadas em suas “Notas Contemporâneas”, a pintura dos personagens a partir de seus caracteres sociais, deveria ser feita “levemente esbatida na névoa dourada e trémula da Fantasia, satisfazendo a necessidade de Idealismo que todos temos nativamente, e ao mesmo tempo a seca curiosidade do Real, que nos deram as nossas educações positivas”. Coordenada a esses referenciais retirados da vida social, está um outro – a da ironia, que estruturava a narrativa e dá o sentido de comicidade ao texto.

A sistemática desfiguração da vida leva-o a acentuar este aspecto, como também a fugir ao dramatismo. Essa espontânea e irrefreável inclinação para ver e exprimir os aspectos risíveis, grotescos e contraditórios da natureza humana, das coisas e dos factos projeta-se em quase toda a sua obra. (DA CAL, 1981, p. 83-4)

É importante esclarecer que Eça de Queirós fazia mais sucesso no Brasil do que em Portugal. A publicação de “O Primo Basílio”, em 1878, gerou nos meios intelectuais brasileiros um vivo debate. A questão remonta aos anos de 1852, quando apareceu na França os primeiros lances do realismo, uma moda literária que teve adeptos logo de início e causou escândalo. José de Alencar foi partidário da novidade e foi censurado. Machado de Assis foi acusado de imoralidade. Assim, o romance queirosiano só veio agudizar a crítica. Um crítico literário da época dizia que pouco havia em descortinar as feridas e as doenças da sociedade, pois era preciso regenerar os indivíduos, porém que, para tanto, não cabia fazer os leitores frequentarem, com insistência, as páginas em que se descreviam os amores adúlteros.

É que a lição de moral (essa “cura social” a que o realismo se referia) errava na dose, pelo excesso da medicação. De qualquer forma, o romance angariou uma legião de fãs, virando uma epidemia. Depois de surtos de febre amarela, o Brasil era acometido pelo “basilismo”, com sua narrativa imoral, seus personagens eticamente reprováveis e seduzindo, cada vez mais, os ingênuos leitores, conforme a polêmica pegava fogo (BROCA, 1991, p.73s).

Marcel Proust vaticinava, em seu “Contre Sainte-Beuve” (1908), que toda avaliação crítica sobre a literatura, se possuir critérios minimamente

sérios, deve conduzir necessariamente a uma reflexão mais profunda sobre o próprio estatuto da literatura (Cf. PROUST, 1954). Gérard Genette, em sua tentativa de estabelecer os constituintes básicos, de uma poética da literatura, explicava que a crítica literária pode se apresentar de diversas formas, dada a natureza heteróclita de seu objeto de estudo, mas que, de qualquer maneira, isto implicaria necessariamente a explicitação, cedo ou tarde, no sentido das ideias claras e distintas de filiação cartesiana, do conceito de literatura como modelo operatório e interpretativo (Cf. GENETTE, 2017, p. 11).

Nesse sentido, o bovarismo – que foi alimentada pelas páginas de *Eça nos amores de Luisa e Basílio* – como matriz fundante da definição de literatura irá comparecer estrategicamente nos textos ficcionais de Lima Barreto, conforme a transmigração de caráter dialético de um problema estético presente na obra flaubertiana, passando pela sua presença no cotidiano, até, em escala de maior impacto, na constituição do Estado brasileiro na época da República. Vale dizer, a nação que se libertara da pompa e circunstância das insígnias imperiais caíra na armadilha ideológica dos referenciais capitalistas numa mera imitação de uma sociedade civilizada. Para Lima Barreto, com sua verve ácida, esta contrafação subserviente nada mais era do que uma forma perversa de bovarismo.

É assim que flagramos os soldados do exército brancaleone que combatem a febre amarela no Rio de Janeiro (RESENDE; VALENÇA, 2004, v. I p. 62s); um estelionatário que toma ares de erudito por saber javanês (Cf. BARRETO, 2010, p. 23-38); o forasteiro que hipnotiza uma população inteira com seus passes de mágica, transformando o sepulcral em riqueza instantânea (Cf. BARRETO, 2010, p. 38-55); ou (talvez a mais famosa delas) a megalomania peripatética de um nacionalista eternamente fracassado por sua loucura (Cf. BARRETO, 2011). Obviamente, há diferenças substanciais entre, de um lado, o major Quaresma e, de outro, Castro e Raimundo Flamel: para o primeiro, uma forte pragmática fundada em boas intenções e o respectivo martírio que culminam no hospício; e, em diapasão contrário, porém complementar, o arremedo de tradutor de língua exótica que ludibria a elite tacanha e a insidiosa malandragem que, de modo satisfatório, atíça a ambição coletiva (ver ALMEIDA, 2013).

Jules de Gautier explicava que o bovarismo era causado pela hereditariedade, radicados na transmissão patológica consuetudinária (“la qualité de son tempérament”); aqueles dados fixos e intransferíveis; e a educação, no sentido mais extenso do termo, quanto ao contexto social em que vive o indivíduo (“le milieu où il est plongé”); são os elementos circunstanciais e móveis, com grande espectro de aleatoriedade (Cf. GAULTIER, 1900, p. 5). O bovarismo é justamente a discordância entre os aspectos interiores do indivíduo e o movediço do meio social em que ele está inserido. De fato, é a

prevalência das forças sociais e da cultura em detrimento da hereditariedade. Esse “desenraizamento” se dá a ver na forma de utilitarismo, de conveniência – ou mais especificamente de realismo – em que o esforço maior é o da adaptação a um contexto inóspito.

A partir disso, investindo mais no processo econômico e na dinâmica social do que na formulação de um projeto de cunho literário, uma série de intérpretes da realidade brasileira (Paulo Prado, Sérgio Buarque de Holanda, Antônio Cândido, Roberto Schwarz, dentre outros) (Cf. PRADO, 2004; HOLANDA, 1986; CANDIDO, 1995; CANDIDO, 1989; SCHWARZ, 1981; SCHWARZ, 1987) vão investir no bovarismo – entendido em seus termos, para usar uma expressão que ficou famosa, de “nacional por subtração” –, para descortinar os mecanismos que mantêm o Brasil em atraso em relação aos núcleos irradiadores do capitalismo mundial e nos obstáculos ou nas fraturas para se empreender a democracia e a (tão almejada, quanto distante) inclusão social.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, José de. Sonhos d’ouro. In: \_\_\_\_\_. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1959.
- ALMEIDA, Manuel Antônio de. *Memórias de Um Sargento de Milícias*. São Paulo: Cia das Letras, 2013.
- AUERBACH, Eric. *Mimesis*. A representação da realidade na Literatura Ocidental. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BARRETO, Lima. *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.
- \_\_\_\_\_. O homem que sabia javanês. In: SCHWARCZ, Lilia M. (org.). *Contos completos de Lima Barreto*. São Paulo: Cia das Letras, 2010, p.23-38.
- \_\_\_\_\_. A Nova Califórnia. In: SCHWARCZ, L.M. (Org.). *Contos completos de Lima Barreto*. São Paulo: Cia das Letras, 2010. p. 38-55
- \_\_\_\_\_. Clara dos Anjos. In: \_\_\_\_\_. *Obras de Lima Barreto*. São Paulo: Abril Cultural, 1956.
- BROCA, Brito. *Naturalistas, parnasianos e decadistas*. Vida literária do Realismo ao Pré-Modernismo. Campinas: Edunicamp, 1991.
- DA CAL, Ernesto Guerra. *Língua e estilo de Eça de Queirós*. Coimbra: Almedina, 1981.

CANDIDO, Antonio. Uma palavra instável. In: CANDIDO, A. *Vários Escritos*. São Paulo: Editora Livraria Duas Cidades, 1995; 293-305.

\_\_\_\_\_. Literatura e subdesenvolvimento. In: CANDIDO, A. *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989. p. 140-62

DELILLE, Maria Manuela Gouveia. *A recepção literária de H. Heine no romantismo português (de 1844 a 1871)*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.

GAULTIER, Jules de. Le Bovarysme des déracinés. *Revue du Mercure de France*, Tome XXXV, n. 127, p. 5-30, Juillet 1900.

GENETTE, Gérard. *Figuras III*. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

HEINEBERG, Ilana. Um Brasil para francês ler. Das traduções de O Guarany e de Innocência ao exotismo dos romances de Adrien Delpech. In: ABREU, M. (Org.). *Romances em Movimento*. A circulação transatlântica dos impressos (1789-1914). Campinas: Edunicamp, 2016. p. 189-221

HOLANDA, Sérgio Buarque de Holanda. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MATOS, A. Campos. Eça de Queiroz. *Uma biografia*. Campinas: Ateliê, 2014.

OLIVEIRA, Irenísia Torres de. O estilo sob suspeita: preocupações modernas na obra de Lima Barreto. *Terceira Margem*, Ano IX, n. 12, p. 150-59, 2005.

PEIXINHO, Ana Teresa. *A gênese da personagem queirosiana em "Prosas bárbaras"*. Coimbra: Minerva, 2002.

PRADO, Paulo. *Paulística etc.* São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PROUST, Marcel. *Contre Sainte-Beuve suivi des Mélanges*. Paris: Gallimard, 1954.

QUEIRÓS, Eça. *Notas contemporâneas*. São Paulo: Brasiliense, 1961.

REIS, Jaime Batalha. Na primeira fase da vida literária de Eça de Queirós. In: QUEIRÓS, E. de. *Prosas Bárbaras*. Lisboa: Lello & Irmão, [s.d.].

RESENDE, Beatriz; VALENÇA, Rachel (Orgs). *Lima Barreto*. Toda crônica. 2v. Rio de Janeiro: Agir, 2004.

SCHWARZ, Roberto. As idéias fora do lugar. In: SCHWARZ, R. *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Duas Cidades, 1981. p. 13-28

\_\_\_\_\_. Nacional por subtração. In: SCHWARZ, R. *Que horas são?* São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 29-48

WATT, Ian. *A ascensão do romance*. Estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

ZOLA, Émile. *Do Romance*. São Paulo: Edusp, 1995.

## NAPOLEÃO BONAPARTE, SEGUNDO JOSÉ DA SILVA LISBOA<sup>40</sup>

*Ricardo Hiroyuki Shibata* (Unicentro)  
[rd.shibata@gmail.com](mailto:rd.shibata@gmail.com)

### RESUMO

Uma das figuras históricas mais estudadas do século XIX foi, sem dúvida alguma, Napoleão Bonaparte. As imagens que dele se conceberam variam entre o grande estrategista militar que inovou a arte da guerra, passando pelo herdeiro imediato dos ideais da revolução francesa, até o imperador que sonhou com a unificação da Europa sob a coroa francesa. Para certo viés crítico, em particular, aquele que busca repor as coordenadas epocais a partir de seus coetâneos, Napoleão não passava de um usurpador do trono da França, um bárbaro terrível que vandalizava todos os Reinos pelos quais passava. Para o entendimento do escritor baiano José da Silva Lisboa (1756-1835), a partir de seu ponto de vista inovador, Napoleão conspirou contra a liberdade econômica e de comércio e contra a modernidade das novas relações sociais.

#### Palavras-chave:

Corte no Brasil. José da Silva Lisboa (1756–1835). Napoleão Bonaparte (1769–1821).

### RESUMEN

Una de las figuras históricas más estudiadas del siglo XIX fue sin duda Napoleón Bonaparte. Las imágenes que se han concebido de él van desde el gran estratega militar que innovó el arte de la guerra, pasando por el heredero inmediato de los ideales de la Revolución Francesa, hasta el emperador que soñaba con la unificación de Europa bajo la corona francesa. Para cierto sesgo crítico, sobre todo el que pretende reajustar las coordenadas epocales basándose en sus contemporáneos, Napoleón no fue más que un usurpador del trono francés, un bárbaro terrible que vandalizó todos los reinos por los que pasó. Según el escritor bahiano José da Silva Lisboa (1756–1835), desde su punto de vista innovador, Napoleón conspiró contra la libertad económica y comercial y contra la modernidad de las nuevas relaciones sociales.

#### Palabras clave:

Corte en Brasil. José da Silva Lisboa (1756–1835). Napoleón Bonaparte (1769–1821).

A figura de Napoleão Bonaparte dominou, sem dúvida alguma, o imaginário europeu do século XVIII. Consagrando-se como o mais representativo protagonista da revolução francesa, ele colocou nas sombras outros personagens de grande envergadura. Tanto é assim que poucos se lembram de Maximilien Robespierre, Jean-Paul Marat ou mesmo Georges Danton. Todos eles algozes, num primeiro momento, e depois vítimas, do furor do radicalismo mais sanguinário, para o qual tudo devia acabar em sentença de

---

<sup>40</sup> Este trabalho foi realizado no âmbito de meu Pós-Doutorado no Departamento de Filosofia, da Unisinos, sob supervisão do Prof. Dr. Hermán Ramirez.

morte na guilhotina. Talvez Maria Antonieta, que aconselhava comer brioches na falta do pão bolorento e cotidiano, venha à lembrança de alguns por seu sentido anedótico.

De qualquer forma, Napoleão tornou-se esta figura ambígua, porém é justamente o “duplo legendário” que nutre a imaginação e estabiliza a permanência e disseminação temporal dos heróis históricos. Mesmo porque são os mesmos fatos e eventos que dinamizam a veneração, o elogio e a lenda dourada, e, por outra, a execração, a crítica e a deflagração demoníaca.

Entre as duas versões, entre Napoleão, o Grande, e o Ogro da Córsega, não há muito mais que uma oposição de ponto de vista: aureolado de glória ou cercado de nuvens sinistras, no final das contas é o mesmo o perfil que se descobre. A estranheza das origens, a rapidez da ascensão, a vontade dominadora, a natureza dos triunfos, a amplidão dos desastres é tudo o que, em um caso, contribui para modelar a imagem da grandeza que, no outro caso, constitui a marca da infâmia. As referências temáticas são as mesmas, mas suas tonalidades afetivas e morais acham-se subitamente invertidas. (GIRARDET, 1987, p. 16-17)

Tratar da imagem de Napoleão é buscar investigar a partir de um discurso polissêmico multimodal que agencia em seus conteúdos e em sua estrutura uma série de valores, crenças e argumentos que estão inscritos no imaginário social e que, portanto, participam de um contexto particular de enunciação. Sua eficácia em termos de convencimento e adesão depende desse cálculo estratégico em que se opera um recorte da realidade subjacente com vistas a conquistar corações e mentes. Nesse sentido, a figura heterogênea, muitas vezes contraditória de Napoleão sofre uma clivagem para se fazer sobressair uma determinada imagem mais adequada aos objetivos e interesses do discurso.

O Napoleão Bonaparte, visionário, gênio militar, diplomata habilidoso, paladino da moral, líder da revolução e representante dos humildes, cede lugar ao malévol, satânico, conspirador, cruel assassino. É justamente aí que José da Silva Lisboa, Visconde de Cairu, inclui mais uma pedra neste edifício – aquela de Napoleão defensor da balança comercial favorável, da reserva de mercado e dos monopólios, e do controle dos agentes sociais, quer dizer, a verdadeira e mais pura expressão da “libertinagem”.

Silva Lisboa acreditava que estava repondo a ordem, a hierarquia e a paz social, mais especificamente, a lei natural e um tempo da memória que estava inscrito no passado desde tempos imemoriais e atavicamente ligado às origens do ser humano e da composição dos homens em sociedade. Sendo assim o comércio e toda a dinâmica de trocas de produtos entre os seres humanos é natural à constituição da família, dos grupos sociais e da sociedade como um todo. Napoleão e os jacobinos radicais foram a interrupção deste

processo, cujo fundamento é baseado numa linearidade, ordenada segundo os pressupostos intrínsecos do próprio gênero humano.

Segundo informa José da Silva Lisboa, Napoleão havia se desentendido violentamente com os representantes da liga comercial de Bordeaux. A cidade havia eleito vários deputados para debater a questão da proibição do comércio e como isso acabava afetando as relações produtivas em toda a economia francesa, em particular, quanto aos seus efeitos perniciosos para a manutenção dos laços sociais. Enviados a Paris, eles foram particularmente insistentes na defesa do levantamento dos bloqueios comerciais e da livre troca de mercadorias, mesmo porque Bordeaux era o principal empório comercial da França na época. Num ato de raiva, Napoleão havia vociferado que “ele era o Imperador da França, e não Rei de Bordeaux, para soffrer commerciantes, e commercio; e que não descançaria até reduzir a Europa a ter só duas classes = lavradores, e soldados” (*Apud LISBOA, 1815, p. 374*). Para Lisboa, este episódio, que muito bem poderia passar despercebido na miríade de atitudes pouco louváveis do imperador francês, é representativo de seu caráter de “barbaro physiocrata” e de “Inimigo do Commercio”, cujo teor amplifica o rol de imagens que se construíram e se atribuem à figura de Napoleão Bonaparte nos anos pós-revolução francesa.

Lúcia Pereira das Neves, numa obra que trata estrategicamente do imaginário político que se concebeu em torno da figura de Napoleão, em especial, no contexto português, em momento imediatamente posterior à vinda da família real para o Brasil, destaca que a literatura panfletária publicada e amplamente disseminada em Portugal ressaltava o caráter diabólico e monstruoso de Napoleão (Cf. NEVES, 2008, p. 128). Nas proclamações em favor do coroa portuguesa face à invasão francesa, os discursos enfatizavam a necessidade de se “expulsar uns bárbaros, que mais pareciam feras do que homens” que usurpavam “os direitos do nosso querido Soberano”. Nesse sentido, Bonaparte havia sequestrado os direitos legítimos do monarca lusitano, submetendo os portugueses a um “vergonhoso jugo” e aplicando “a afronta com que um tirano insolente se atreveu a insultar um tão respeitável nome... seu legítimo soberano” (*Apud NEVES, 2008, p. 105*).

Entretanto, barbarismo e fisiocracia – estes dois epítetos dos quais se valeu Lisboa – estavam até então absolutamente ausentes na crítica a Napoleão. José da Silva Lisboa acreditava que estava repondo a ordem, a hierarquia e a paz social, mais especificamente, a lei natural e um tempo da memória que estava inscrito no passado desde tempos imemoriais e atavicamente ligado às origens do ser humano e da composição dos homens em sociedade. Dessa maneira, a dinâmica das trocas sociais, em que comparecia o comércio e demais formas de intercambio de bens e serviços, manifestava tão somente a verdadeira natureza dos seres humanos. Napoleão e os radicais jacobinos

foram a interrupção deste processo linear que direcionava toda a sociedade para o seu devido aperfeiçoamento. E foi justamente nesse sentido que, segundo Bento da Silva Lisboa, seu pai, José da Silva Lisboa, havia escrito a obra *Princípios de direito mercantil*, publicada em Lisboa em 1801. Esta obra foi a primeira em língua portuguesa que versou sobre matéria de direito civil, marítimo e das gentes. E seu sucesso pode ser medido pelas inúmeras reimpressões em Lisboa e até uma edição publicada em Londres.

Ali, José da Silva Lisboa defendia a “franqueza da industria”, “abolição de monopólios” e, em particular, “liberdade de commercio”. Quer dizer, todos os conceitos que se aplicam a essa “sciencia” estratégica para a “prosperidade e grandeza dos povos” (LISBOA, 1839, p. 186). Para ele, em verdade, o Brasil estava posto nos “grilhões coloniaes”, o que embaraçavam o comércio com as várias nações e, por consequência, ao engrandecimento do país. Estes argumentos foram inspirados, conforme ele-mesmo informa, nas proposições da obra *Riqueza das Nações* (1775), de Adam Smith, cujo impacto já se fazia perceber no ambiente intelectual da Península Ibérica. O debate acerca da pertinência da liberdade de comércio e de um livre mercado em grande escala e seus impactos em Portugal e no Brasil, conforme a particularidade do contexto específico de um Império colonial, já havia sido devidamente plasmado por José da Silva Lisboa em seu *Princípios de Economia Política*, publicado em Lisboa, em 1804. Esta obra, a primeira que versava sobre a questão do liberalismo, será fundamental para entendermos, do ponto de vista doutrinal, a crítica de Silva Lisboa a Bonaparte e, de igual modo, as propostas para o futuro das relações entre Brasil e Portugal, ou seja, entre colônia e metrópole, em tempos de movimentos independentistas na América.

Foi justamente com o desembarque da família real em Salvador devido à transferência da corte para o Brasil que José Silva Lisboa, por sua amizade com D. Fernando José de Portugal, o marquês de Aguiar, teve de oportunidade de aconselhar a D. João, à época príncipe regente, “a necessidade de abrir os portos a todas as nações amigas da coroa de Portugal” (LISBOA, 1839, p. 186). Essa ação foi concretizada pela carta régia de 21 (de fato, foi dia 28) de janeiro de 1808. Tal medida embora parecesse mais lógica de acordo com as coordenadas políticas daquele momento, sobretudo se pensarmos que o Reino português fora forçado a abandonar sua neutralidade, interferia na dinâmica do comércio da colônia do Brasil, dominado por negociantes portugueses, que obviamente manifestaram com veemência seu descontentamento, pois eram eles que gozavam do monopólio de comunicação com as praças de Lisboa e do Porto. Essas vozes contrárias eram apoiadas por aqueles que destacavam a perda de receitas do Estado, com enorme

descompasso entre importação e exportação, e o agravamento das condições econômicas e sociais da colônia.

Assim, para dirimir essa tensão entre o poder local e o poder central, agora radicado no Brasil, Silva Lisboa escreve o seu *Observações sobre o commercio franco* (1808). A livre concorrência fizera a grandeza dos Estados Unidos, que, mesmo após as guerras de independência, estabeleceu relações de intercâmbio comercial não apenas com a Coroa britânica, mas também com outras nações. Assim, a abertura do comércio era benéfico do ponto de vista pragmático, pois criava condições favoráveis para o estabelecimento ou a manutenção dos laços de paz e amizade com as nações amigas; no caso, com a Inglaterra, que sustentava e protegia a monarquia portuguesa, contra os interesses imperiais da França.

Para Silva Lisboa, a política de Napoleão, com bloqueio continental, forjava uma política econômica baseada em “privilégios” e “monopólios”, “restrições” e “preferências” com objetivo de proteger os produtores nacionais e o mercado interno (Cf. LISBOA, 1808, p. 63-4). É verossímil entender que Silva Lisboa estivesse esgrimindo contra a política imperial dos franceses, mas também em oposição aos letrados que eram contrários a liberdade de comércio, a abertura dos portos e a política de D. João VI, quer dizer, contra duas figuras importantes deste cenário intelectual no Brasil em que nascia e se desenvolvia o incipiente ideário liberal.

Manuel Luís da Veiga, comerciante lisboeta radicado em Pernambuco, em seu *Reflexões Críticas sobre a Obra de José da Silva Lisboa Intitulada Princípios de Direito Mercantil* (Cf. LISBOA, 1808; 1803), criticava a liberdade de comércio. De fato, esta obra nada mais era do que a defesa da permanência da política econômica empreendida pelo marquês de Pombal, quer dizer, o estabelecimento de monopólios e de exclusivos comerciais. Em 1808, quando da transferência da corte para o Rio de Janeiro, Veiga foi um ferrenho opositor da abertura dos portos e dos tratados comerciais com a Inglaterra em detrimento dos negociantes instalados no Brasil.

José da Silva Lisboa, nome pouco conhecido à época, havia publicado o seu *Princípios de Direito Mercantil* (1798), em que defendia um outro modelo, com base numa nova dinâmica, para o Império português. A polémica no campo doutrinal deu lugar as questões de caráter mais pragmáticos quando Veiga publicou o seu *Análise dos Fatos Praticados em Inglaterra* (1808). Este verdadeiro libelo se referia à apreensão de embarcações portuguesas por parte dos ingleses na época do bloqueio continental e da invasão francesa na Península ibérica. Tal fato se deveu em grande medida à inoperância da representação diplomática portuguesa em Londres, em particular, a D. Domingos de Sousa Coutinho, e a João Carlos Lucena, a quem Veiga

chamava de “banqueiro nomeado”, pois era sócio dos ingleses no ramo de comércio marítimo.

O próprio Manuel Luís Veiga reconhecia que essa obra, por seu tom polêmico, poderia ser tolerada na Inglaterra em que reinava a liberdade de expressão, porém que em Portugal, ela seria considerada revolucionária e de intenção subversiva. Ele estava certo. Esta obra foi censurada e proibida pelo Desembargo do Paço, e o seu autor conscrito na lista de agitadores contra a monarquia lusitana (Cf. NEVES, 1999). Diga-se de passagem, Veiga supostamente participou de uma insurreição na Corte carioca contra monarquia em 1810 e se transformou num dos principais ideólogos da revolução pernambucana, em 1817, em particular, no que tangia às questões econômicas, ao restabelecimento dos costumes antigos e ao fortalecimento dos poderes locais (Cf. SCHULTZ, 2008, p. 54).

O que se pode vislumbrar é que a questão central, para dizer com Antonio Manuel Hespanha, era o embate entre duas visões de mundo opostas e em franco conflito. Para Silva Lisboa, a corte no Novo Mundo deveria ser fundamentada na perspectiva iluminista, em que todo o arcabouço institucional e as práticas sociais deveriam ser positivadas por uma normativa moderna capaz de expressar um novo ideal de ser humano. Para Veiga, o Brasil era uma miríade de porções territoriais, cada uma delas com os seus respectivos poderes locais, portanto balizadas pelas regras e costumes de caráter tradicional. O que levava necessariamente à defesa do direito consuetudinário com a contribuição estratégica da doutrina e da metodologia com referência jusracionalismo (Cf. HESPANHA, 2005, p. 138).

Entretanto, o grande embate doutrinal sobre questões de economia política se deu entre José da Silva Lisboa e Joaquim José Rodrigues de Brito, considerado o principal representante da escola fisiocrática em Portugal. Rodrigues de Brito, professor em Coimbra, publicou o seu *Memórias Políticas sobre as Verdadeiras Bases da Grandeza das Nações* (Impressão régia, 1803), em que se advogava, como não poderia deixar de ser, a defesa da agricultura como principal meio de obtenção de riqueza pelas nações. O ponto em comum de Brito com Silva Lisboa é que ambos defendiam uma nova perspectiva econômica contra o ideário político da revolução francesa e seus desdobramentos no governo de Napoleão Bonaparte; além disso, pregavam a manutenção das hierarquias instituídas e o exercício do poder em bases monárquicas. Nesse sentido, o Antigo regime necessitava se adaptar as novas condições de vida e a um novo contexto social. Para Brito, a solução era reformar e acomodar as ideias fisiocratas à época de início do século XVIII, com referência ao desenvolvimento do jusnaturalismo em sua vertente mais tardia. Para Silva Lisboa, a solução mais viável para Portugal era

apropriar-se do modelo econômico inglês com base no livre comércio e nas proposições de Adam Smith.

Rodrigues Brito é particularmente claro quando afirma que o princípio fundamental de produção de riqueza é o sistema agrário, “por ser agricultura a que produz todos os gêneros, que sevem para alimentar, e vestir a todos os homens” e assim se torna o grande sustentáculo do Estado (BRITO, 1803-5: I.6.44). Conquanto Rodrigues Brito também critique os monopólios e a taxa-ção exclusiva, como defesa de mercado, ele defendia a liberdade de comércio e a instalação de indústria, porém argumentava que somente a agricultura é uma fonte segura e durável de riqueza, enquanto os outros setores estariam sujeitos às flutuações do mercado e da arbitrariedade dos contextos econômicos.

De fato, a fisiocracia pregava que a ação do monarca soberano e do Estado deveria ser exercida de modo compulsório e necessário, direcionando todas as atividades econômicas com vistas a empreender o bem comum e a felicidade da comunidade política. Este modo de pensar estava plenamente de acordo com certos grupos sociais que apoiavam a centralidade da monarquia em termos de política e um Estado com poderes ilimitados e até com caráter despótico. O modelo dos Estados orientais – a China era a referência mais difundida deles – era a prova cabal que o despotismo conseguia ser a melhor forma de governo, porque mais longo, mais sólido em termos de coesão social e com mais capacidade de consenso.

Para Silva Lisboa, o papel do Estado estava circunscrito ao seu caráter tutelar e a ação interventora da monarquia estava condicionada a regras e normas fundadas na tradição e salvaguarda dos direitos dos vários atores políticos (Cf. LISBOA, 1804, p. 59). José da Silva Lisboa saiu em defesa da liberdade de comércio e da abertura dos portos, a partir da transferência da corte para o Rio de Janeiro e do governo de D. João VI. O que em tese representava a quebra do pacto colonial e, portanto, a independência do Brasil em relação a Portugal. Nesse sentido, Silva Lisboa lançou a cartada da liberdade de comércio e do liberalismo fundado nas ideias de Adam Smith.

Manuel Luis da Veiga representava o interesse dos poderes locais, em particular, dos comerciantes de Pernambuco. Assim, a manutenção dos monopólios e dos privilégios tradicionais manteria intactas as estruturais sociais e as hierarquias instituídas, sobretudo quanto ao seu caráter de ratificar a autonomia das elites regionais em relação ao poder central. Essa posição argumentativa fica particularmente clara quando eclode a revolução pernambucana em 1817, em que Veiga comparece como um de seus principais líderes e teóricos. Em resposta a ampliação do poder central invadindo prerrogativas consuetudinárias das elites locais, Luís da Veiga não hesitou em propor

a independência da capitania de Pernambucano. E o quadro argumentativo fica ainda mais visível quando se examina as propostas de outros partidários da revolução, como Frei Caneca.

Joaquim José Rodrigues Brito, por sua vez, escrevendo da metrópole lisboeta, havia proposto uma solução mais plausível, ou pelo menos uma saída pragmática para esse novo contexto de uma corte que se localizava na colônia. Ele não invalidava a importância do comércio e mesmo admitia certas concessões a liberdade de comércio, porém que a riqueza advinda da exploração agrícola era a peça chave na constituição do Estado. Em decorrência disso, esse primado da agricultura fazia com que o Brasil se mantivesse em sua condição de colônia exportadora de produtos primários e Portugal se rogasse o papel de distribuição desses produtos para a Europa. Em termos práticos, havia a manutenção do pacto colonial tal como já existia com o Brasil se mantendo subserviente a Portugal; muito embora a corte estivesse instalada no Rio de Janeiro.

A centralidade da agricultura era questão fulcral da política econômica do marquês de Pombal, que nutria enorme desconfiança em relação à sustentabilidade da exploração das minas e acúmulo de metais preciosos. Foi em seu governo, como preposto e poderoso ministro do rei D. José, que a agricultura no Brasil recebeu um enorme estímulo como característica fundamental da sua administração. A diversificação dos cultivos no espaço da economia colonial possibilitou produzir alimentos para a população, mas também criou um excedente para a exportação e para matérias-primas para a indústria. Dessa forma, a manutenção do pacto colonial era imprescindível na estratégica política e econômica de Pombal e na própria sobrevivência de Portugal e de seu Império face às outras grandes potências da época (Cf. GODINHO, 1955, p. 208s; GODINHO, [s.d.], p. 118).

Este investimento na exploração agrícola colocava o Brasil num outro patamar de relação face à metrópole, o que instituiu também um novo padrão político. O crescimento da produção de matérias primas era não apenas uma questão de incremento da economia, em proveito para as elites de ambos os lados do Atlântico, mas também de dinamização de toda a cadeia comercial, com aumento do capital populacional interno e externo e a manutenção da segurança do território. Com a ressalva das devidas proporções, estas também foram as propostas de D. Rodrigo de Sousa Coutinho (Cf. COUTINHO, 1797/1993) e D. Luís da Cunha (Cf. CUNHA, 2001).

No pensamento de Silva Lisboa, o novo conceito de economia política não era uma irrupção aleatória muito menos uma revolução nas formas de ação, mas pelo contrário uma continuidade no tempo. Mesmo porque “a expansão do comércio mundial permanecia associada às viagens de explora-

ção e aos primeiros sistemas coloniais”, ou seja, uma “codificação da cultura do comerciante” (VOVELLE, 1997, p. 101).

Como explica Lúcia Neves:

Não se tratava de divergências nascidas de uma postura absolutista e outra liberal nem de qualquer princípio ideológico mais claro, o que estava em questão para Portugal era a conjuntura internacional e a análise dos interesses políticos e econômicos da aliança com a Inglaterra diante da avaliação dos demais fatores concretos envolvidos. (NEVES, 2008, p. 76)

De fato, isto está posto declaradamente nas proposições de José da Silva Lisboa quanto aos princípios da economia política:

[...] em materias econômicas, os tempos, lugares, e circunstancias, muito decidem a respeito da conveniência de certos estabelecimentos. Por exemplo.; varias companhias exclusivas, e o expediente das Frotas, talvez forão necessárias na época em que se introduzirão. A evidência do seu prejuízo, ou a cessação dos motivos que lhes derão nascimento, passado certo período, ocasionarão a abolição respectiva. (LISBOA, 1808, p. 165-6)

Pois bem, como se sabe, o bloqueio continental imposto pela França contra a Inglaterra teve seu lastro nas vitórias obtidas por Napoleão Bonaparte face aos exércitos da Prússia e da Rússia. O que significou um xeque-mate para a postura portuguesa de neutralidade, pois a paz no leste da Europa liberava as forças napoleônicas para a tomada militar e política da Península Ibérica. Mesmo porque era pelos portos no litoral do território português que os produtos ingleses tinham seu ponto de entrada no enorme mercado consumidor europeu. Assim, tomar posse de Portugal e incorporá-lo à dinâmica das guerras napoleônicas era fundamental para as ambições imperiais da França. Além disso, o bloqueio francês à Inglaterra, com suas respectivas sanções, colocava definitivamente no palco dos embates principais duas economias que se digladiavam pelo protagonismo político.

Como se pode depreender, o objetivo era estrangular a capacidade econômica dos ingleses e, por conseguinte, minar suas fontes de renda e reduzir sua possibilidade de reação. Sem acesso aos mercados consumidores, seria questão de tempo até a sua derrocada. Porém, diga-se de passagem, seria equivocado pensar que a maior pretensão de Bonaparte seria a incorporação da Inglaterra ou qualquer uma de possessões ao conglomerado heterogêneo dos países que constituíam o Império napoleônico. O bloqueio teria por consequência a derrocada financeira dos ingleses, a sua capitulação militar e, enfim, o reestabelecimento da paz entre essas duas grandes potências da época e, no limite, a cessação das animosidades entre os diversos reinos da Europa.

Segundo se pode constatar pelos exemplos levantados pela historiografia, as inúmeras formas de cerco, sítio ou bloqueio eram utilizadas para

quebrar a resistência do inimigo, mas, naquele momento das guerras napoleônicas, foi utilizado com a finalidade preponderantemente econômica. Em termos de organização econômica dos países, a restrição a produtos importados – aquilo que poderíamos chamar contemporaneamente de “reserva de mercado” – fora utilizada para resguardar os produtores locais e para incentivar ao aumento da riqueza interna.

Conforme diz aproximadamente Georges Lefebvre, Napoleão havia lançado uma aposta para o futuro, o que representava a luta entre a mentalidade do século XVIII e a uma nova visão de um mundo que se mostrava em constante revolução (Cf. LEFEBVRE, 2010, p. 167). Para outro historiador, Andrew Robert, as sanções à Inglaterra faziam parte da estratégia francesa do “sistema continental”, cujo teor definia as ações governamentais a longo termo. Napoleão, antes dos combates decisivos contra a Rússia, publicou os decretos de Berlim em 21 de novembro de 1806, que buscavam forçar os ingleses a sentar à mesa de negociações para estabelecer a paz.

Era uma retaliação contra o decreto britânico de 16 de maio de 1806, que impunha o bloqueio do litoral europeu aos navios franceses dos portos mediterrâneos até o rio Elba. O bloqueio francês, por sua vez, estabelecia o isolamento marítimo de todas as ilhas britânicas, a prisão de seus cidadãos em solo europeu e de seus respectivos bens e propriedades, e a proibição do trânsito de navios britânicos em qualquer porto. De fato, não havia outro meio de estrangular o comércio e o poderio inglês, sobretudo após a derrota francesa na batalha naval de Trafalgar (Cf. ROBERTS, 2014, p. 488-90).

Nesse contexto de retaliações mútuas entre ingleses e franceses, conforme afirma José da Silva Lisboa, a questão central era erradicar o expansionismo francês e as pretensões imperiais de Napoleão Bonaparte:

A Nação Franceza sempre foi bellicosa, e a guerra tem sido o seu principal negocio. O projecto da Monarchia Universal, que fermenta na França desde o seu Rei Luiz XIV, reviveo agora com centuplicada força, porque os entusiasmos revolucionários, com sacrifício de milhões de vidas, abaterão todos os Baluartes da Europa, ou os pozerão em poder dos que se tem successivamente apoderado do governo do paiz. O actual Chefe da Nação, que presume sobre-exceder a César, e que seguio o seu exemplo, nada julgando feito, se alguma cousa resta a fazer, sem duvida não proporá o Senado Consulto de Augusto de conter os limites do Império. Elle já domina desde o Tanais até o Bosphoro, não achando quem lhe resista, pela quasi geral obstupefacção e portentoso indifferntismo dos povos, e aspirantes á fortuna por súbitas mudanças, sem que tão repetidas experiências os desenganem de seus errados conceitos, e falsas esperanças. (LISBOA, 1808, p. 71)

Mesmo porque, o objeto de crítica e ponto central da argumentação de Silva Lisboa é justamente o fato de Napoleão Bonaparte vedar a liberdade de comércio: e, portanto, não permitir a expressão natural do gênero humano.

Assim, a “monarquia universal”, pretendida por Bonaparte, a partir de seu caráter de usurpação do poder político e de tirania com base no uso da força e da violência, era nada mais do que escravidão. O verdadeiro Estado é estrategicamente aquele que garante as relações de troca entre todos os cidadãos, conforme rezam as leis da natureza:

Gozando o Commercio de inteira liberdade, cada indivíduo applica os seus fundos e a sua industria aos ramos que se lhe offerecem com mais vantagens, e que em geral lhe apresentão mais facilidade de adquirir riquezas; e por tanto todos os indivíduos então trabalhão em maneira que possam dar á riqueza racional o maior crescimento possível ; pois que a riqueza racional he o resultado de todas as riquezas particulares. Assim, quando he livre a qualquer pessoa empregar-se no que julga mais convir-lhe, todos os ramos de trabalho e emprego de fundos tem a applicação que he mais própria ao paiz, cada industria tem a direcção que deve ter, e cada Nação tira de seu território o produto o mais vantajoso, e não faz vir de fora senão o que he mais útil comprar do Estrangeiro, que do paiz que habita. (LISBOA, 1808, p. 71)

Pensando dessa forma, a liberdade de comércio é a própria liberdade de cada indivíduo buscar o que é mais vantajoso para si mesmo, porém ao mesmo tempo a capacidade de empreender a sua própria felicidade, conforme as coordenadas de ambição e interesse:

Sem duvida os indivíduos se enganão algumas vezes na escolha de sua industria; mas cada erro he punido por huma perda, que os faz obrar em outra occasião com acerto. Não he assim a respeito dos que governao; pois não podem ter igual empenho de ver bem os interesses economicos, e são quasi sempre enganalos pelo interesse daquelles que solicitão Leis prohibitivas da franqueza do Commercio, cujo fim he favorecer alguns monopolistas em detrimento do bem geral. (CANARD, 1801 *apud* LISBOA, 1808, p. 153-4)

Conforme comumente se descreve, embora Napoleão acreditasse que os decretos de Berlim fariam sucesso entre os negociantes franceses, pois ele acreditava que eles iriam se apossar do comércio antes ocupado pelos ingleses, essa medida foi enormemente desaconselhada por seu próprio gabinete. O bloqueio aos ingleses foi decretado em novembro de 1806, mas em dezembro do mesmo ano já havia indícios de seu enorme fracasso e (ainda pior) dos reveses causados por essa medida para o próprio comércio francês. Isto, porque as trocas comerciais não são um jogo de soma zero, em que o quantitativo monetário dispendido pelo produtor equivaleria à mesma quantidade dispendida pelo consumidor.

A dinamização econômica é dependente de relações complexas, que envolvem um conjunto bastante representativo de agentes sociais, a diligência de vários meios de produção e o cálculo de benefícios não apenas financeiros, mas também sociais e políticos. Conforme diz Andrew Roberts, Napoleão acreditou que seu “crude Colbertism”, baseado especialmente na

balança comercial favorável, daria conta de um mundo em que a lógica do vender mais e comprar menos se mostrava muito precária.

A ruína do grande comércio transoceânico e todas as suas atividades associadas causou imediatamente a derrocada financeira do Estado francês. O que houve foi, de fato, em compensação a este quadro financeiro problemático, a forja de moeda com respectiva inflação da base monetária para amenizar as perdas e impulsionar a economia internamente. Sem os insumos externos, a França padeceu de “desindustrialização” e “pastorialização” (BERENGER, 1970, p. 477). O genovês Matteo Pattey, representante comercial da companhia Bourcard, com sede em Nantes na França, visitou Nova York em novembro de 1805. Ele escreveu:

Ao percorrer essas cidades (Norfolk, Baltimore, Filadélfia) que eu tinha conhecido a dois anos e meio, eu pude admirar o progresso sensível que o comércio fez acontecer neste país. Pontes foram construídas, canais fluviais foram abertos, as cidades se agigantaram de uma maneira surpreendente, e é sobretudo aqui [Nova York] que eu presenciei com um sentimento de estupefação todas as obras desenvolvidas ou adquiridas depois de minha última viagem. (Apud BERENGER, p. 479)

Matteo Pattey dizia que o comércio americano se concentrava com as colônias europeias no Novo Mundo. As colônias francesas na Antilhas e na África atraíam a atenção dos Estados Unidos em substituição à França continental. E tudo isso se dinamizava pelo florescente mercado interno e pelas exportações com a Inglaterra. De fato, com o bloqueio continental, ou seja, com o fechamento do mercado europeu ao comércio internacional, o Estado francês passava por uma crise agrícola, agravamento da situação fiscal e inquietação social com o esforço militar. Com um vasto mercado protegido, o risco do bloqueio estava em criar a ilusão que uma barreira política e militar seria suficiente para vencer a concorrência inglesa.

Por outra, em verdade, a opinião pública na Inglaterra clamava por um tratado de paz entre as nações beligerantes com o imediato reestabelecimento das linhas de comércio. Era justamente o que pregavam, por exemplo, as páginas do *Edinburgh Review*, com sua perspectiva “whig”; publicação em que Adam Smith contribuía de maneira decisiva. Mesmo com o clamor popular, o governo inglês bancou a radicalização das animosidades com a França napoleônica.

Ainda assim, a estratégia do sistema continental acabou por prejudicar a burguesia francesa, todos os comerciantes de maneira geral e os ricos latifundiários, que eram justamente os maiores financiadores e apoiadores das campanhas militares de Napoleão. Se os ingleses radicalizavam com o bloqueio marítimo, a França retaliava com o bloqueio terrestre (Cf. ROBERTS, 2014, p. 490).

José da Silva Lisboa é parte de um xadrez político em que concorrem os ideias da revolução francesa e a ascensão da economia política. Quer dizer, em termos de nós contra eles, os ingleses representariam as boas intenções e os espíritos angélicos e os franceses estariam do lado das forças demoníacas e da violência tirânica. Mais ainda: Napoleão Bonaparte era personificação da “barbárie”, quer dizer, da quebra da ordem e da tradição, da revolução dos costumes e da usurpação do poder político. Silva Lisboa busca atrelar a figura do “ogro da Córsega” à escola fisiocrata, cujos princípios econômicos eram o desenvolvimento da agricultura como forma de angariar recursos financeiros e o despotismo de índole oriental como instituição política.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGERON Louis. Problèmes économiques de la France napoléonienne. *Revue d'Histoire Moderne & Contemporaine*, t. 17, n. 3, p. 469-505, juillet-sept.1970.

CANARD, Nicolas-François. *Principes d'Économie Politique*. Paris: Chez F. Buisson, 1801.

COUTINHO, Rodrigo de Sousa. Memória sobre o melhoramento dos domínios de Sua Majestade na América (1797). In: \_\_\_\_\_. *Textos Políticos, Econômicos e Financeiros (1783-1811)*. Lisboa, Banco de Portugal, coleção Obras Clássicas do Pensamento Económico Português, 1993, t. II, p. 47-66.

CUNHA, Luís da. Carta de Instruções a Marco António de Azevedo Coutinho. In: \_\_\_\_\_. *Instruções Políticas*. Introdução, estudo e edição crítica de Abílio Silva. Lisboa: CNCDP, 2001. p. 181-373

GIRARDET, Raoul. *Mitos e mitologias políticas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GODINHO, Vitorino Magalhães. *Prix et Monnaies au Portugal (1750-1850)*. Paris: EHESS, 1955.

\_\_\_\_\_. *A Estrutura na Antiga Sociedade Portuguesa*. Lisboa: Arcádia, [s.d.].

HESPANHA, Antonio Manuel & MATTOSO, José. *História de Portugal*. v. 4. O Antigo regime – 1620-1807. Lisboa: Estampa, 2005.

LEFEBVRE, Georges. *Napoléon*. Paris: PUF, 2010.

LISBOA, José da Silva. *Memória da vida pública do Lord Wellington, príncipe de Waterloo...* Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1815.

\_\_\_\_\_. *Appendice à Memória da vida do Lord Wellington, contendo documentos e observações sobre a guerra peninsular, invasão da França, paz da Europa*. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1815.

NEVES, Maria L. P. *Napoleão Bonaparte*. Imaginário e política em Portugal – c.1808-1810. São Paulo: Alameda, 2008.

\_\_\_\_\_. Censura, Circulação de Ideias e Esfera Pública no Brasil, 1808-1824. *Revista Portuguesa de História*, n. 33, Fascículo 1, p. 665-97, 1999.

ROBERTS, Andrew. *Napoleon, the Great*. London: Penguin, 2014.

SCHULTZ, Kristen. *Versalhes Tropical*. Império, Monarquia e a Corte Real. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

VOVELLE, Michel. O homem de negócios. In: \_\_\_\_\_. *O homem do Iluminismo*. Lisboa: Presença, 1997.

**NEOLOGISMO EM QUESTÃO: POESIAS E NARRATIVAS  
LITERÁRIAS DE MANOEL DE BARROS E ROBERTO DE SENA  
EM ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA A 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO  
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE COTEGIPE-BA**

*Liane Santana Santos do Nascimento* (SEC-BA e UFOB)

[lyanne.santos09@gmail.com](mailto:lyanne.santos09@gmail.com)

*Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto* (UFMT e UFOB)

[josenilce.barreto@ufob.edu.br](mailto:josenilce.barreto@ufob.edu.br)

**RESUMO**

O objetivo da autora deste trabalho em sua dissertação de Mestrado em fase inicial é propor atividades didáticas sobre neologismos para a 3ª série do Ensino Médio em uma escola pública de Cotegipe-BA, a partir das obras literárias “Aprendimentos”, “O fazedor de amanhecer”, “O apanhador de desperdícios”, de Manoel de Barros, conhecido por sua criatividade em imaginar e da narrativa “O jegue que virou celebridade”, de Roberto de Sena, escritor da região Oeste da Bahia, também descobridor de novas palavras. Acerca desses textos, torna-se relevante proporcionar aos estudantes um estudo reflexivo relacionado aos neologismos, fenômeno linguístico que integra a semântica. Vale salientar que inventar palavras é comum na adolescência, e isso possibilitará maior aproximação desse público com a referida temática, alinhada ao conhecimento científico. Nesse viés, a referida pesquisa buscará alcançar alguns objetivos específicos, como: a) identificar os neologismos presentes nas obras supracitadas; b) produzir um glossário com os neologismos identificados nos textos; c) propor 2 ou 3 atividades didáticas sobre neologismos para a 3ª série do Ensino Médio. A análise do tema envolverá pesquisas bibliográficas, fundamentadas em Alves (2007), Barros (2016), Sena ([s.d.]) e outros. Assim, espera-se que as atividades didáticas contribuam para o ensino de Língua Portuguesa de modo atrativo, e que os estudantes possam se interessar mais pela leitura literária, obtendo assim uma aprendizagem com maior significado.

**Palavras-chave:**

Neologismos. Atividades didáticas. Textos Literários.

**RESUMEN**

El objetivo de la autora de este trabajo en su disertación de Maestría en fase inicial es proponer actividades didáticas sobre neologismos para el 3º año de Enseñanza Media en una escuela pública de Cotegipe-BA, con base en las obras literarias “Aprendimientos”, “O fazedor de madrugada”, “El recolector de basura”, de Manoel de Barros, conocido por su creatividad en la imaginación y la narrativa “El burro que se convirtió en celebridad”, de Roberto de Sena, escritor de la región oeste de Bahía, también descubridor de nuevas palabras. A partir de estos textos, se hace relevante brindar a los estudiantes un estudio reflexivo relacionado con los neologismos, fenómeno lingüístico que integra la semántica. Cabe señalar que inventar palabras es algo común en la adolescencia, lo que permitirá a este público acercarse a la temática antes mencionada, alineada con el conocimiento científico. En este contexto, la referida investigación buscará alcanzar algunos objetivos específicos, tales como: a) identificar los neologismos presentes en las obras referidas; b) elaborar un glosario con los neologismos identificados en los textos; c) proponer 2 o 3 actividades didáticas sobre neologismos para el 3er año de

**bachillerato. El análisis del tema implicará una investigación bibliográfica, con base en Alves (2007), Barros (2016), Sena ([s.d.]) y otros. De esta forma, se espera que las actividades docentes contribuyan a la enseñanza del portugués de forma atractiva, y que los estudiantes puedan interesarse más por la lectura literaria, obteniendo así aprendizajes con mayor significado.**

**Palabras clave:**

**Neologismos. Actividades didácticas. Textos literarios.**

## **1. Introdução**

As dificuldades de leitura e escrita por parte dos estudantes são visíveis ao professor desde as séries iniciais da Educação Básica até o Ensino Médio. Nesse contexto, a literatura torna-se imprescindível na aquisição do letramento e ampliação do repertório sociocultural dos estudantes, podendo contribuir significativamente para a formação do indivíduo.

Com isso, a escola tem sua função social nesse processo, assim como as escolhas individuais e coletivas dessas leituras literárias.

Acerca do leitor literário na escola, Cosson (2006) aponta que

[...] ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética. (COSSON, 2006, p. 120)

Cosson (2006) considera ainda que a leitura do texto literário se difere da leitura livre por fruição e observa que a leitura literária deve ser ensinada na escola, como afirma a seguir:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais cega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2006, p. 23)

Considerando a relevância do texto literário na vida dos estudantes e relacionando-o com a temática do neologismo, a qual se faz presente nas obras de alguns escritores de literatura, a pesquisa de mestrado em fase inicial da autora deste trabalho tem por objetivo propor atividades didáticas sobre neologismos para a 3ª série do Ensino Médio em uma escola pública de Cotegipe-BA, a partir das obras literárias: “O fazedor de amanhecer” (2002), “O apanhador de desperdícios” (2003), “Aprendimentos” (2006), de Manoel de Barros, conhecido por sua criatividade em imaginar e da narrativa “O

jegue que virou celebridade” ([s.d.]), de Roberto de Sena, escritor da região Oeste da Bahia, uma forma de conhecer e valorizar a obra literária de um talentoso escritor barreirense.

Nesse contexto, inventar palavras é comum na adolescência, uma vez que os jovens têm o hábito de criar novas palavras ou dar às existentes um novo significado que passa a ser público inicialmente no interior do grupo do qual os jovens fazem parte e, posteriormente, fora dele. Desse modo, estudar os neologismos em sala de aula possibilitará maior aproximação dos estudantes do Ensino Médio com essa temática, alinhada ao conhecimento científico.

Como relata o professor Pasquale Cipro Neto (2023), em uma entrevista à [cbn.globoradio.globo.com](http://cbn.globoradio.globo.com): “O dicionário vem depois. Primeiro vem uso, depois o dicionário vai atrás para catalogar, para registrar, para ver a incidência desse registro”. Na análise desse linguista, se a palavra é formada de acordo com os cânones da língua, não há problema, pois para ele “A língua não perde com isso, só ganha”.

É interessante como especialmente os jovens tornam-se “fabricantes” de novas palavras, contribuindo para o processo de criação e, conforme a ampliação do uso das mesmas, poderão ser registradas nos dicionários. Entretanto, as palavras, como objetos quando novos, são usadas com frequência, mas após um tempo, podem ou não cair em desuso e, conseqüentemente tornam-se arcaicas.

Dessa forma, a língua está em constante transformação e possui diferentes funções de comunicação na sociedade. Assim, o que antes poderia ser apenas uma palavra de uso informal, quando dicionarizada e a depender do contexto, poderá ser considerada formal. Diante disso, Bechara (2009) relata que ocorrem as alterações semânticas no léxico, ou seja, “Por motivos variadíssimos, ultrapassa os limites de sua primitiva ‘esfera semântica’ e assume valores novos” (BECHARA, 2009, p. 397).

Para compreender melhor os significados das palavras não dicionarizadas, assim como a identificação dessas nos textos literários de Manoel de Barros e Roberto de Sena, a pesquisa de mestrado iniciada objetiva propor atividades didáticas para uma maior sistematização do assunto relacionado ao conhecimento científico.

## **1. *Biografias de Manoel de Barros e Roberto de Sena: conhecendo os autores das obras estudadas***

### **1.1. *Manoel de Barros***

Manoel Wenceslau Leite de Barros nasceu em Cuiabá-MT, em 1916 e faleceu em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, no dia 13 de novembro de 2014. Filho de João Wenceslau Barros e de Alice Pompeu Leite de Barros, passou a infância na fazenda da família localizada no Pantanal. Na adolescência, estudou em colégio interno na cidade de Campo Grande, época em que escreveu suas primeiras poesias. Até os 17 anos, viveu entre a casa da família e um internato, onde iniciou os estudos.

Em 1947, Manoel de Barros casou-se com Stella Barros e juntos tiveram três filhos: Pedro, João e Marta.

O escritor publicou seu primeiro livro de poesias em 1937 intitulado: “Poemas concebidos sem pecados”. Cursou Direito na Universidade do Rio de Janeiro, onde formou-se em 1941. Em seguida, viajou para a Bolívia e o Peru. Conheceu Nova Iorque e era familiarizado com a poesia modernista francesa. Viveu também em Paris, Itália e Portugal. A partir de 1960 passou a se dedicar à fazenda da família no Pantanal, onde criava gado.

Sua consagração como poeta se deu ao longo das décadas de 1980 quando recebeu o “Prêmio Jabuti” com a obra “O guardador de águas” (1989) e “O fazedor de amanhecer” (2002).

Manoel de Barros foi um poeta espontâneo, genuíno, que pensava seus versos através da realidade imediata que o cercava, sobretudo da natureza, apesar da formação cosmopolita. Mostrava-se distante do rótulo de “Jeca Tatu do Pantanal”, que lhe tentaram colocar. Gostava de invenções verbais e neologismos como “eu me eremito”.

Dentre as principais obras do referido autor, podem-se citar: “Poemas concebidos sem pecado” (1937); “Face imóvel” (1942); “Poesia” (1956); “O livro das ignoranças” (1993); “Livro sobre nada” (1996); “O fazedor de amanhecer” (2002); “Memórias Inventadas I: a infância”; “O apanhador de desperdícios” (2003); “Memórias Inventadas II: a segunda Infância”; e “Aprendimentos” (2006).

Por ser considerado um dos principais poetas contemporâneos, ele recebeu várias premiações, a saber:

- Prêmio Orlando Dantas (1960) do Diário de Notícias, com *Compêndio Para Uso dos Pássaros*,

- Prêmio Nacional de Poesias (1966) com *Gramática Expositiva do Chão*,
- Prêmio da Fundação Cultural do Distrito Federal (1969) com *Gramática Expositiva do Chão*,
- Prêmio Jabuti de Literatura, na Categoria Poesia (1989) com “O guardador de águas”,
- Prêmio Jacaré de Prata da Secretaria de Cultura de Mato Grosso do Sul como Melhor Escritor do Ano (1990),
- Prêmio Nacional de Literatura do Ministério da Cultura, pelo Conjunto da Obra (1998),
- Prêmio Academia Brasileira de Letras, com “Exercício de ser criança” (2000),
- Prêmio Jabuti de Literatura, na categoria Livro de Ficção, com “O fazedor de amanhecer” (2002) (Ebiografia, 2020).

## 1.2. Roberto de Sena

Roberto de Sena foi chefe de reportagem da TV Oeste, trabalhou na TV Câmara, trabalha em marketing político, tem nove livros publicados, dentre eles, “O jegue que virou celebridade” ([s.d.]), com destaque para a criação de neologismos e com uma linguagem característica da região Nordeste. Além disso, ele faz parte da ABL, Academia Barreirense de Letras, também responsável pela edição e publicação do livro.

Escritor de diversas poesias como: “Quase poesia” (2017), “Águas do Oeste Baiano” (2021), do documentário com o título *O Tropicalismo tem um pé em Barreiras* (2024), onde ele conta um pouco da vida do multiartista barreirense Alcyvando Luz, o qual participou do lendário show “Nós por exemplo”, com Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal Costa, Tom Zé (Jornal Nova Fronteira, 2024).

Roberto de Sena possui uma longa trajetória na comunicação. O romance “O jegue que virou celebridade” foi destaque no jornal Correio Brasiliense, no jornal Metrô 1, na Rádio Metrópole em longa entrevista do autor ao radialista Mario Kertész e foi destaque também em toda a imprensa regional. Agora alcança espaço em um site de vendas de alcance internacional.

O livro narra a história de um misterioso assassinato de jegues na fictícia cidade de Santana das Pedras, no interior da Bahia. O assunto traz abordagens de interesses políticos, novas candidaturas, gerando situações hilariantes e inusitadas. Os estudantes darão boas risadas, mas também refletirão

sobre esse microcosmo do Brasil onde já não é possível saber onde termina a realidade e começa a ficção. Nesse ínterim, Roberto de Sena cria novas palavras, as quais serão analisadas mais adiante ao propor atividades didáticas para os estudantes do Ensino Médio, com destaque para as palavras ou expressões neológicas.

## **2. *O trabalho com textos literários e neologismos em sala de aula: O início de um diálogo***

Dentre os diferentes gêneros textuais existentes, os literários têm sua relevância durante toda a educação básica e ensino superior. Entretanto, neste trabalho será enfatizado o trabalho com o texto literário em sala de aula com os estudantes do Ensino Médio.

A construção da união entre Literatura e Educação é feita pelo crítico Antônio Cândido (1999) com muita perspicácia. O autor considera que o contato do indivíduo com a literatura contribui para a formação social do sujeito. Ela é uma necessidade universal do homem, e que auxilia na visão que se tem do mundo e na organização dos sentimentos, por isso a literatura humaniza. “A literatura e a formação do homem” é um ensaio apresentado como conferência de texto literário da XXIV Reunião Anual da SBPC (São Paulo), no ano de 1972, e depois publicado em revista. Neste ensaio, Antônio Cândido analisa a função humanizadora da literatura e o papel das obras literárias na sociedade.

A partir da sua obra *Na sala de aula: caderno de análise literária* (1989), são apresentadas dicas para trabalhar adequadamente o texto literário em sala (no prefácio), no qual ele comenta que todo o estudo deve partir do próprio texto literário:

[...] sugerir ao professor e ao estudante maneiras possíveis de trabalhar o texto, partindo da noção de que cada um requer tratamento adequado à sua natureza, embora com base em pressupostos teóricos comuns. Um destes pressupostos é que os significados são complexos e oscilantes. Outro, que o texto é uma espécie de fórmula, onde o autor combina consciente e inconscientemente elementos de vários tipos. [...] (CÂNDIDO, 1989, p. 5)

Para ele, o trabalho com o texto literário fica mais compreensível por causa das expressões usadas pelos alunos e o debate em si. Considera também que quando a análise de um texto é realizada em conjunto com a leitura do mesmo, há uma facilidade maior de compreensão.

Outro recurso utilizado em sala de aula é o livro didático que contempla, em sua grande maioria, trechos de textos literários de diversos escritores, os quais, na maioria das vezes, passam por processos de adaptação, fra-

gmentação para atender às finalidades intencionais didáticas e, em consequência disso, não abordam tais textos em sua integralidade, mas não deixam de servir como referência e estímulo à leitura de textos literários.

Por reconhecer a literatura como necessária à existência humana, em *A literatura e a formação do homem*, Cândido (2002) adverte ainda que, embora seja objeto de ensino, a transgressão peculiar desse objeto estético impossibilita sua domesticação: “Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta” (Cândido, 2002, p. 83). O conceito de formação está relacionado ao acesso às obras, uma das funções das instituições de ensino, e, aquela, na apropriação que o sujeito faz da obra.

Em continuidade ao discurso da relevância do texto literário em sala de aula, o escritor Rildo Cosson (2011) expõe sua proposta que se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo.

Ao abordar sobre a literatura e o mundo, Cosson (2011, p. 16) cita: “é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada”. Podemos perceber nesta frase a presença da função social da obra literária: além de nos incentivar a expressar o mundo por nós mesmos, a literatura nos diz o que somos, o leitor interioriza com mais intensidade as verdades apresentadas pela poesia e pela ficção.

Diante das contribuições da literatura para a formação dos estudantes no ambiente escolar ou fora dele, o estudo do neologismo, seja em poesias ou narrativas, vem ampliar conhecimentos. É sabido que os textos literários passaram e passam por transformações estéticas, culturais, de enredo e as novas temáticas abordadas contemplam assuntos relacionados à situação política e às questões sociais da atualidade. Ademais, o uso do léxico e o significado que lhe é atribuído, também acompanha as mudanças ocorridas na sociedade. Desse modo, o estudioso de linguagem Bechara (2009, p. 397) relata que: “No decorrer de sua história nem sempre a palavra guarda seu significado etimológico, isto é, originário. Por motivos variadíssimos, ultrapassa os limites de sua primitiva ‘esfera semântica’ e assume valores novos.”.

É interessante que os estudantes percebam essas inovações e criações de novos códigos linguísticos, estabelecendo as diferenças semânticas perceptíveis nos clássicos da literatura e em textos contemporâneos, assim como a concepção de novos significados. À vista disso, é que neste trabalho abordam-se poesias do renomado Manoel de Barros, e também a narrativa ainda pouco conhecida do escritor barreirense, Roberto de Sena, mas com largo conhecimento das causas que motivam a mudança da significação das palavras, valorizando, assim, as produções dos novos escritores, especialmente da região Oeste da Bahia.

De acordo com Ieda Maria Alves (1990, p. 5), os léxicos de todas as línguas vivas se renovam, “(...) enquanto algumas palavras deixam de ser utilizadas e tornam-se arcaicas, uma grande quantidade de unidades léxicas é criada pelos falantes de uma comunidade linguística”. Nesse contexto, ela traz os conceitos de neologia e neologismo. “Ao processo de criação lexical dá-se o nome de neologia. O elemento resultante, a nova palavra, é denominado neologismo” (ALVES, 1990, p. 5).

### **3. Metodologia: o início de um caminho de pesquisa**

No que tange aos procedimentos teórico-metodológicos de investigação das pesquisas em andamento, foi delineada a pesquisa bibliográfica, a qual direciona o caminho que o pesquisador deve trilhar para se chegar ao resultado pretendido. Em outras palavras, é a partir das leituras realizadas que o pesquisador se apropria do conhecimento daquilo que já existe, para, a partir disso, aprofundar-se no tema que deseja estudar. A esse respeito, Andrade (2010) destaca:

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. [...] (ANDRADE, 2010, p. 25)

Assim, a pesquisa bibliográfica é fundamental no processo de busca e análise do material bibliográfico, pois é com base nele que o pesquisador encontra informações que serão essenciais para a construção do seu texto. A par dessa ideia, serão analisados os materiais já publicados (livros, artigos em periódicos, *sites*, dissertações de mestrado e teses de doutoramento), a fim de obter informações que agreguem maior entendimento sobre o tema.

Além disso, a pesquisa bibliográfica requer tempo e cuidado do pesquisador para que ele consiga analisar os levantamentos das obras publicadas. Isso posto, a análise dos temas está fundamentada na pesquisa bibliográfica.

fica, contextualizada por alguns teóricos como Alves (1990), Barros (2002; 2003; 2006), Cândido (1999), Cosson (2006), Sena ([s.d.]), dentre outros estudiosos, os quais poderão colaborar significativamente com os resultados das pesquisas ora apresentadas.

#### **4. A título de exemplo: Proposta de atividade didática sobre os neologismos apresentados em poesias de Manoel de Barros**

Para compreender melhor algumas abordagens sobre neologismos em sala de aula, serão analisadas algumas poesias de Manoel de Barros, de modo a observar a criação de novas palavras em “O fazedor de amanhecer” (2002), em que o autor cria palavras ou expressões como, por exemplo, “tragagens e engenhei”: “tratagens com máquinas”, no sentido de manuseio com máquinas, “só engenhei três máquinas”, ou seja, só criei três máquinas. No poema, “Apanhador de desperdícios” (2003), o autor utiliza o vocábulo “invençonática”, tendo como contexto os versos, “Porque eu não sou da informática eu sou da invençonática”, esta última, por não ter sido dicionarizada é um neologismo, que se contrapõe à palavra informática. Outra formação de neologismo há no poema “Aprendimentos” (2006), a saber, “vegetado” no verso “Disse que fosse ele caracol vegetado sobre pedras, ele iria gostar”, aqui o escritor atribui ao caracol a característica de um ser vivo sem ação, sem movimento.

Vale ressaltar que o poema “Apanhador de desperdícios” (2003) faz parte de uma das atividades propostas no livro didático do Ensino Médio, *Estações Língua Portuguesa, Rotas de Atuação Social*, área de Linguagens e suas Tecnologias (2020, p. 54), utilizado na escola pública pesquisada e aborda o estudo do texto literário como um gênero. Desse modo, a referida atividade trata de determinados fins didáticos, como a diferença entre poema e poesia, conceito de ritmo, métrica, interpretações relativas ao eu lírico, porém pouco dá ênfase ao estudo dos neologismos.

Com relação à narrativa, “O jegue que virou celebridade”, de Roberto de Sena, o autor cria novos léxicos, empregados de maneira tão natural que torna a história interessante, divertida, como se o uso das novas palavras ou expressões já existissem na língua portuguesa.

Diante disso, as expressões: “tiro a queima-pelos” (SENA, [s.d.], p. 7), “jegucídio” (SENA, [s.d.], p. 8), “conversa sigilenta” (SENA, [s.d.], p. 35), são palavras que ainda não constam no dicionário, mas trazem determinada compreensão dentro do contexto ao qual estão inseridas.

Entretanto, como o trabalho aqui apresentado trata-se de uma pesquisa, em nível de mestrado acadêmico, ainda em fase inicial, apresentamos

apenas uma atividade didática, considerando o estudo de alguns textos literários como contempla a Base Nacional Comum Curricular e sua correlação com a temática dos neologismos.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC em Linguagens e suas Tecnologias, Língua Portuguesa do Ensino Médio aborda que

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (BNCC, 2018, p. 499)

Assim, dentre as habilidades detalhadas para todos os campos de atuação social na BNCC, em Língua Portuguesa, vale ressaltar:

(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua. (BNCC, 2018, p. 507)

Já para o campo artístico-literário, tem-se o recorte das seguintes habilidades:

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica. (BNCC, 2018, p. 525)

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente. (BNCC, 2018, p. 526)

Todavia, o documento normativo da BNCC em relação ao Ensino Médio não faz menção a alguma competência ou habilidade específica de como trabalhar neologismos em sala de aula.

Portanto, a atividade apresentada a seguir corrobora com as orientações da BNCC para o Ensino Médio, no que se refere ao protagonismo juvenil, a capacidade de lidar com informações e o trabalho com pesquisa. A proposta de atividade didática objetiva incentivar a leitura das poesias de Manoel de Barros e descobrir nesses textos a formação de novos léxicos.

• **Atividade:**

Estudo dos neologismos nas obras “O apanhador de desperdícios” (2002) e “O fazedor de amanhecer” (2003), de Manoel de Barros.

• **Objetivo e público-alvo:**

O objetivo é conhecer as poesias literárias “O apanhador de desperdícios” e “O fazedor de amanhecer”, de Manoel de Barros e identificar os neologismos registrados pelo escritor.

O público-alvo são os alunos da 3ª série do Ensino Médio. Essa atividade também está relacionada às habilidades apresentadas pela BNCC mencionadas anteriormente, além de outras que não foram citadas nesse artigo.

Texto 1: “O fazedor de amanhecer”

Sou leso em tratagens com máquina.  
Tenho desapetite para inventar coisas prestáveis.  
Em toda a minha vida só engenhei  
Três máquinas  
Como sejam:  
Uma pequena manivela para pegar no sono.  
Um fazedor de amanhecer  
para usamentos de poetas  
E um platinado de mandioca para o  
fordeco de meu irmão.  
Cheguei de ganhar um prêmio das indústrias  
automobilísticas pelo Platinado de Mandioca.  
Fui aclamado de idiota pela maioria  
das autoridades na entrega do prêmio.  
Pelo que fiquei um tanto soberbo.  
E a glória entronizou-se para sempre  
em minha existência

Texto 2: “O apanhador de desperdícios”

Uso a palavra para compor meus silêncios.  
Não gosto das palavras  
fatigadas de informar.  
Dou mais respeito  
às que vivem de barriga no chão  
tipo água pedra sapo.  
Entendo bem o sotaque das águas.  
Dou respeito às coisas desimportantes  
e aos seres desimportantes.  
Prezo insetos mais que aviões.  
Prezo a velocidade  
das tartarugas mais que a dos mísseis.  
Tenho em mim esse atraso de nascença.  
Eu fui aparelhado

para gostar de passarinhos.  
Tenho abundância de ser feliz por isso.  
Meu quintal é maior do que o mundo.  
Sou um apanhador de desperdícios:  
Amo os restos  
como as boas moscas.  
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.  
Porque eu não sou da informática:  
eu sou da invencionática.  
Só uso a palavra para compor meus silêncios.  
(Manoel de Barros, Memórias inventadas. “A infância”. In: FUCKS, [s.d.]

QUESTÃO 01 – Com base na leitura dos poemas *O apanhador de desperdícios* e *O fazedor de amanhecer* de Manoel de Barros, identifique se há palavras que não constam em algum dicionário da Língua Portuguesa e, em caso positivo, registre-as abaixo.

R. \_\_\_\_\_

QUESTÃO 02 – Você já ouviu falar ou sabe o nome do fenômeno linguístico que nomeia a existência de palavras novas?

R. \_\_\_\_\_

QUESTÃO 03 – A Professora Ieda Maria Alves (1990, p. 5), em seu livro *Neologismo: criação lexical*, registra a seguinte definição para os termos “Neologia” e “Neologismo”: “Ao processo de criação lexical dá-se o nome de neologia. O elemento resultante, a nova palavra, é denominado neologismo”. Isso porque, o acervo lexical está em constante transformação, visto que a língua se renova conforme os falantes linguísticos.

As palavras que você registrou na questão 01, coincidem com essas: “tratagens”, “usamentos”, “invencionática”? Qual o significado que o escritor atribuiu a cada uma delas dentro do contexto da poesia?

R. \_\_\_\_\_

QUESTÃO 4 – Normalmente os adolescentes e jovens que fazem parte de um grupo, seja de colegas, amigos, familiares costumam criar palavras novas, ou seja, neologismos, os quais são amplamente falados e, com o passar do tempo, podem ganhar repercussão pública. Você conhece alguma palavra nova criada por algum grupo de pessoas? Em caso afirmativo, qual ou quais o(s) significado(s) que ela(s) têm?

R. \_\_\_\_\_

QUESTÃO 05 – Caso não conheça alguma palavra nova ou com significado recente, pesquise quais vocábulos novos ou que tenham sentidos novos estão sendo falados em sua escola e registre-os juntamente com o seu significado.

R. \_\_\_\_\_

## 5. Considerações finais

Percebe-se que o tema “Neologismos” é pouco estudado nas escolas e, embora tenham a sua relevância, não é fácil encontrar atividades que abor-

dem a formação de novas palavras. Para Margarita Correia e Gladis Almeida (2012):

[...] os neologismos podem constituir palavras formalmente novas, palavras preexistentes que adquirem um novo significado ou ainda, palavras que passam a ocorrer em registros linguísticos nos quais não costumavam ocorrer. (CORREIA; ALMEIDA, 2012, p. 23-4)

Nesse contexto, Alves (1990, p. 87) relata que “O estudo da neologia lexical de uma língua permite-nos analisar a evolução da sociedade que dela se utiliza, pois as transformações sociais e culturais refletem-se nitidamente no acervo léxico dessa comunidade”. Partindo-se disso, reunir os textos literários de Manoel de Barros e Roberto de Sena para propor atividades didáticas sobre neologismos para a 3ª série do Ensino Médio é importante para que os estudantes possam compreender que a criação de novas palavras tem um nome específico na Língua Portuguesa, e passam por um longo processo de análise por linguistas que observam os grupos de falantes da língua até serem dicionarizadas.

Diante do exposto, esse projeto de mestrado que se encontra em fase inicial de construção, proporcionou e proporcionará conhecer um pouco mais dos escritores cujas obras serão estudadas, iniciar um diálogo com textos literários e neologismos a serem abordados em sala de aula, mencionar alguns estudiosos que fundamentarão essa pesquisa e, a título de exemplo foi apresentada uma das atividades didáticas contemplando a temática em questão direcionada aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Nesse viés, espera-se que a referida atividade didática e as futuras propostas de atividades possam contribuir para o ensino de Língua Portuguesa de modo atrativo, e que os estudantes possam se interessar mais pela leitura literária em prol de uma aprendizagem significativa.

Portanto, é imprescindível o estudo dos textos literários, dos neologismos evidenciando as transformações ou criações de novas palavras, uma vez que a língua está em constante mudança e os jovens, público-alvo desse trabalho de pesquisa, também colaboram com sua criatividade léxica.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, I. M. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990.
- BARROS, M. de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003. p. IX.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CÂNDIDO, A. *Na sala de aula: caderno de análise literária*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. A literatura e a formação do homem. Remate de Males. IEL/ *Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP*, p. 81-9, 1999.

CORREIA, M; ALMEIDA, G. M. B. *Neologia em Português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FRAZÃO, D. *Biografia de Manoel de Barros. ebiografia*, 2020. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/manoel\\_de\\_barros/](https://www.ebiografia.com/manoel_de_barros/). Acesso em: 01 nov. 2024.

FUKS R. *15 Melhores Poemas de Manoel de Barros, analisados e comentados*. Cultura Genial [s.d.]. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/manoel-de-barros-poemas/>. Acesso em: 28 de out. de 2024.

NETO, Pasquale Cipro. O uso de neologismos na transformação do idioma. In: \_\_\_\_\_. *A nossa língua de todo dia*. 15/05/2023. Disponível em: <https://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/408576/uso-de-neologismos-na-transformacao>. Acesso em: 08 nov. 2024.

SENA, G. Barreiras: jornalista e poeta barreirense Roberto de Sena é o primeiro colocado no edital da lei Paulo Gustavo para documentário. *Mural do Oeste*, 2024. Disponível em: <https://muraldooeste.com/barreiras-jornalista-e-poeta-barreirense-roberto-de-sena-e-o-primeiro-colocado-no-edital-da-lei-paulo-gustavo-para-documentario>. Acesso em: 26 out. 2024.

#### Outra fonte:

BIOGRAFIA do Poeta Roberto de Sena, autor do Documentário sobre Alcyvando Luz. *Jornal Nova Fronteira*, 2024. Disponível em: [jornalnovafronteira.com.br/biografia-do-poeta-roberto-de-sena-autor-do-documentario-sobre-alcyvando-luz/](http://jornalnovafronteira.com.br/biografia-do-poeta-roberto-de-sena-autor-do-documentario-sobre-alcyvando-luz/). Acesso em: 01 nov. 2024.

## NO TABULEIRO DA FONOLOGIA TEM MÚSICA? TEM SIM, PROFESSOR!

*Elisângela Magalhães Brandão* (UERN)

[elisangela20241003063@alu.uern.br](mailto:elisangela20241003063@alu.uern.br)

*Sandra Pereira da Silva Gomes* (UERN)

[sandra20241003054@alu.uern.br](mailto:sandra20241003054@alu.uern.br)

*Leidiane Costa Martinz Ribeiro* (UERN)

[leidiane20241003072@alu.uern.br](mailto:leidiane20241003072@alu.uern.br)

### RESUMO

A pedagogia dos multiletramentos nos apresenta novas perspectivas de ensino e aprendizagem, que segundo a BNCC são essenciais para a formação de discentes críticos e protagonistas na sociedade. O ensino de fonologia que, muitas vezes, está condicionado ao uso do livro didático, passa a ter sua prática incentivada a partir dos multiletramentos. Nesse contexto, temos como objetivo apresentar os resultados da oficina aplicada com alunos do 6º ano da Escola Cívico Militar Marcella Maria Terceiro Guasque Bento, que foi idealizada durante a disciplina Fonologia, Variação e Ensino do Mestrado Profissional em Letras–ProfLetras, da UERN, *Campus* Avançado de Assu. Objetiva também analisar o impacto das metodologias ativas no ensino de fonologia. A fundamentação teórica ancorada nesta pesquisa apresenta Rojo (2012), Antunes (2003), Marcuschi (2001), para debater o ensino de fonologia contextualizado com os multiletramentos. A pesquisa será executada em 06 aulas organizadas em uma sequência didática aplicada na referida unidade escolar localizada no município de Tianguá. Os resultados, ainda que inicialmente, nos revelam que o ensino de fonologia pode ser impactado através da pedagogia dos multiletramentos, pois os discentes participantes demonstraram engajamento, entusiasmo e aprendizado ao interagir com as regras e pormenores do conteúdo proposto através das TIC’S e metodologias ativas. Por fim constatamos que ao trazer o protagonismo do meio digital, que nossos alunos exercem tão bem no dia-a-dia para o ensino de fonologia, demonstramos a relevância do uso social dos saberes articulados neste *corpus*.

### Palavras-chave:

Fonologia. Multiletramentos. ProfLetras.

### ABSTRACT

The pedagogy of multiliteracies presents us with new perspectives of teaching and learning, which according to the BNCC are essential for the formation of critical students and protagonists in society. The teaching of phonology, which is often conditioned to the use of textbooks, now has its practice encouraged through multiliteracies. In this context, we aim to present the results of the workshop carried out with 6<sup>th</sup> year students at the Escola Cívico Militar Marcella Maria Tercero Guasque Bento, which was created during the Phonology, Variation and Teaching discipline of the Professional Master’s Degree in Letters–ProfLetras at UERN, *Campus* Assu. It also aims to analyze the impact of active methodologies in teaching phonology. The theoretical foundation anchored in this research presents Rojo (2012), Antunes (2003), Marcuschi (2001), to debate the teaching of phonology contextualized with multiliteracies. The research will be carried out in 06

classes organized in a didactic sequence applied in the aforementioned school unit located in the municipality of Tianguá. The results, even initially, reveal to us that the teaching of phonology can be impacted through the pedagogy of multiliteracies, as the participating students demonstrated engagement, enthusiasm and learning when interacting with the rules and details of the content proposed through ICTs and active methodologies. Finally, we found that by bringing the protagonism of the digital medium, which our students practice so well on a daily basis, to the teaching of phonology, we demonstrate the relevance of the social use of the knowledge articulated in this corpus.

**Keywords:**

**Phonology. Multiliteracies. ProfLetras.**

## **1. Introdução**

A pedagogia dos multiletramentos nos apresenta novas perspectivas de ensino e aprendizagem, que segundo a BNCC são essenciais para a formação de discentes críticos e protagonistas na sociedade. O ensino de fonologia que, muitas vezes, está condicionado ao uso do livro didático, passa a ter sua prática incentivada a partir dos multiletramentos e da música como metodologia de ensino.

A presente pesquisa-ação visa apresentar os resultados da oficina aplicada com alunos do 6º ano da Escola Cívico Militar Marcella Maria Terceiro Guasque Bento, idealizada na disciplina Fonologia, Variação e Ensino do Mestrado Profissional em Letras–ProfLetras, da UERN, *Campus* Avançado de Assu; analisando o impacto das metodologias ativas no ensino de fonologia. Especificamente da música como metodologia de ensino na fonologia.

Durante a exploração desse tema, iremos discutir de forma mais aprofundada os benefícios e as possíveis dificuldades associadas a essa abordagem pedagógica inovadora. Além disso, apresentaremos os principais conceitos e teorias que sustentam o uso da pedagogia dos multiletramentos e da música no ensino de fonologia. Essa base teórica embasará toda a discussão e análise que faremos ao longo deste estudo.

## **2. Novas abordagens metodológicas no ensino de língua portuguesa**

O ensino de língua portuguesa possui muitas demandas quanto à inovação metodológica. A aplicação de metodologias ativas ainda acontece de forma muito tímida em sala de aula. Por que, com as tecnologias fazendo cada vez mais parte do nosso cotidiano em sociedade, elas ainda não são uma prática comum em sala de aula? Temos uma variedade de possibilidades que podem causar este entrave, como a falta de incentivo à formação docente em TIC'S (Tecnologias da Informação e Comunicação) e estrutura tecnológica precária nas escolas.

Percebemos essa distância entre o mundo digital e as metodologias em sala de aula maximizada no ensino da gramática do componente curricular língua portuguesa. O ensino de regras dentro deste contexto é atrelado a atividades de leitura, exercícios, repetições e correções, quando poderia ser ressignificado com práticas multiletradas de ensino.

Segundo Antunes (2003), “a questão que se coloca para o professor de português não é, portanto, como disse atrás, “ensinar ou não ensinar regras de gramática”. A questão maior é: “que regras ensinar e em que perspectiva ensinar”. É preciso provocar no docente essa reflexão: “Sobre que nova perspectiva posso lecionar a gramática? A pedagogia dos multiletramentos pode oferecer nossas ferramentas de ensino para minha metodologia?”. A partir destas discussões iremos progredir neste campo de pesquisa e também proporcionar uma inovação metodológica mais aguerrida no ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Marcuschi (2001) apresenta discussões de cunho teórico-metodológico, mais especificamente, como dito, voltadas às operações que ocorrem durante a passagem de textos orais para textos escritos: “Essa passagem ou transformação é uma das formas de realizar o que denomino retextualização”. Referenciamos a retextualização, além das tecnologias e protagonismo estudantil como inovações metodológicas no ensino de fonologia. Trazendo para esta pesquisa-ação o gênero textual música, que por seu apelo emotivo e dinâmico será um fio condutor eficiente na atualização metodológica aqui proposta, promovendo a retextualização das regras de fonologia. Neste contexto percebemos que

A música é um instrumento de reflexão na vida das pessoas, um símbolo artístico e lúdico, acreditamos a partir disto, que a mesma pode ser mais um eficaz recurso auditivo/textual a contribuir no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira. Logo, a canção é um gênero que exige do seu compositor/ouvinte um vasto aparato vocabular acerca daquele idioma transcrito na letra da música e conhecimentos pragmáticos e culturais também são necessários para total compreensão da mesma. [...]. A música, se constitui então como som e texto motivador, que atende as mais diversas habilidades linguísticas, tais como: oralidade, audição e escrita, além de abordar profundamente os aspectos socioculturais brasileiro. (ALENCAR; LOBO, 2019, p. 19-20)

A tríade multiletramentos, música e fonologia nos oferece um importante aparato para novas abordagens de ensino, o que influenciará positivamente a educação enquanto pesquisa e inovação.

### ***2.1. O ensino de fonologia e a pedagogia dos multiletramentos***

A fonologia, como ramo da linguística, é responsável pela análise mi-

nuciosa e detalhada dos sons maravilhosos e complexos presentes na fala humana, investigando de forma minuciosa sua produção e organização nos sistemas linguísticos. Seu principal objetivo é identificar, catalogar e descrever detalhadamente os diferentes fonemas utilizados na comunicação oral, bem como compreender de maneira abrangente como esses elementos sonoros são minuciosamente organizados, empregados e aplicados nas diversas línguas existentes para criar toda a variedade de sons. Quanto à Fonologia, Gomes (2009) esclarece:

Preocupa-se também com os sons da língua, mas do ponto de vista de sua função. Analisa como as distinções básicas entre os sons formam as palavras de uma língua, sem dar atenção a como os falantes realizam esse som. A fonologia, também chamada fonêmica por alguns autores, descreve toda a estrutura sonora da língua: seus segmentos consonantais e vocálicos, estrutura silábica, acentuação, ritmo e entonação, sem levar em conta as diferenças que possam existir entre um falante e outro ou entre um ou outro contexto de fala. (GOMES, 2009, p. 33)

A importância social de o indivíduo apreender as regras de fonologia é indiscutível, pois o cidadão que possui essa habilidade bem fundamentada irá circular pelos usos sociais da linguagem formal sem sofrer preconceito linguístico e conseqüentemente irá exercer sua criticidade e empoderamento social sem nenhum constrangimento.

A pedagogia dos multiletramentos deve ser unida à Fonologia como uma inovação metodológica, capaz que contribuir para o ensino eficiente deste ramo da língua portuguesa.

Rojo (2012), também defende a ideia de que os multiletramentos são um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, mediadas por tecnologias digitais e permeadas por aspectos semióticos e multimodais.

Percebemos então que o trabalho com os multiletramentos aborda de forma expressiva o uso de TIC'S e caracteriza-se, segundo Rojo, como

[...] parte das culturas de referência do alunato e de gêneros, mídias e linguagens por ele conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados [...]. Implica a imersão em letramentos críticos. (ROJO, 2012, p. 8)

Assim, o alunato precisa vivenciar no meio escolar esse protagonismo e familiaridade tecnológica que emerge do meio digital, com o propósito de engajar esse público na construção de suas aprendizagens.

### 3. *Playlist Fonológica: uma metodologia multiletrada no ensino de fonologia*

Seguindo a proposta de inovar no ensino da língua portuguesa e mais especificamente na metodologia para dinamizar a fonologia, elaboramos uma sequência didática fundamentada nos multiletramentos, música e fonologia.

Destacamos como pontos fortes da sequência didática o protagonismo estudantil articulado no momento do trabalho em grupo, pois cada equipe além de criar o nome da equipe, escolheu o conteúdo de fonologia que consideravam ter mais dificuldade para interagir na atividade, a partir do livro *Descobrimo a Gramática*, da editora FTD.

O que colocou em prática um pressuposto dos multiletramentos que a BNCC Brasil (2018) enfatiza como importante, pois incentiva que o aluno exerça o protagonismo que ele vivencia de forma tão intensa no meio digital para a sala de aula.

Nosso percurso metodológico aconteceu em 5 etapas:

1. Apresentação da proposta de atividade para a turma do 6 “D”: Playlist Fonológica (Figura 1).

Figura 1: Apresentação da proposta de atividade para a turma do 6 “D”: Playlist Fonológica.



Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras.

2. Dividir a turma em 5 grupos, Criação do nome de cada equipe (EQUIPE Ortokids, EQUIPE FoneticaMente, EQUIPE GramaGirls, EQUIPE Paroxítonos, EQUIPE Master) e DISCUSSÃO sobre os conteúdos que cada equipe considera como dificuldade a partir do livro *Descobrimo a Gramática* (Palavras com -ISAR/-IZAR; Palavras com -ESA/-EZA; Acentuação de paroxítonas; Acentuação de Monossílabas e oxítonas. (Figura 2).

Figura 2: Divisão dos grupos de trabalho.



Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras.

3. Resumir o conteúdo escolhido de fonologia em até 200 caracteres para INSERIR NO APLICATIVO SUNO (Figura 3).

Figura 3. Exemplo de um resumo elaborado para inserir no aplicativo.



Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras.

4. Verificação e inserção dos resumos no aplicativo SUNO e criação das músicas (Figura 4).

Figura 4: Transformando os resumos em letras de música utilizando o aplicativo.



Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras.

5. Socialização das músicas em sala de aula. Criação da playlist e organização de um Sarau para divulgar as produções musicais para a comunidade escolar (Figura 5).

Figura 5. Socialização das músicas em sala de aula.



Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras.

#### 4. *Discussões e resultados*

Os resultados indicaram que a combinação da pedagogia dos multiletramentos com o ensino de fonologia proporcionou uma maior compreensão por parte dos alunos, uma vez que puderam explorar diferentes modalidades de linguagem, como visual, verbal e digital.

Além disso, houve uma maior motivação e engajamento dos estudantes nas atividades propostas, resultando em um aprendizado mais significativo e duradouro. Em linhas gerais, podemos elencar algumas observações bem representativas dos resultados obtidos:

- O protagonismo estudantil foi estimulado;
- A autoavaliação feita pelos alunos do conhecimento linguístico foi positiva;
- Os alunos demonstraram engajamento pela metodologia envolvendo os multiletramentos;
- Os alunos com dificuldade nos conteúdos programáticos apresentaram desenvoltura com a tecnologia;
- A integração de metodologias tradicionais com metodologias ativas e tecnológicas foi muito positiva na aprendizagem em sala de aula.

As contribuições significativas deste estudo claramente apontam para a importância de inserir no cotidiano escolar as teorias dos multiletramentos e a música como recurso no campo pedagógico do ensino de fonologia, fornecendo um conjunto de conhecimentos e ferramentas que contribuem para a implementação de práticas inovadoras, engajadoras e, conseqüentemente, muito mais efetivas no desenvolvimento fonético-linguístico dos estudantes.

Compelindo ao encorajamento de ações e investimento mais expressivo no aprimoramento da formação docente, objetivando garantir uma efetiva aplicação dessas abordagens no contexto escolar, com o intuito de alavancar

e consolidar a qualidade do ensino e aprendizagem da fonologia. Em contrapartida, é importante ressaltar as limitações intrínsecas deste estudo em específico. Dentro destas limitações, é necessário o desenvolvimento de pesquisas adicionais e mais aprofundadas, a fim de realizar uma criteriosa avaliação do impacto à longo prazo ocasionado por tais práticas inovadoras no crescimento e aprimoramento fonológico dos estudantes.

Destacamos a relevância de adaptar de maneira eficiente e consciente as estratégias aqui propostas para diferentes realidades e condições de aprendizagem, garantindo, assim, a aplicação efetiva desses recursos pedagógicos e um maior alcance de resultados positivos e transformadores no contexto educacional.

## 5. Conclusão

O ensino de fonologia e a pedagogia dos multiletramentos podem integrar na prática de sala de aula produzindo como resultado aprendizados significativos.

Diante das análises realizadas, torna-se plausível afirmar que as pedagogias dos multiletramentos e a música possuem um impacto extremamente positivo no processo de ensino da fonologia. A abordagem dos multiletramentos, por sua vez, vai muito além de uma perspectiva, oferecendo uma visão nova do ensino aprendizagem da linguagem. Essa abordagem permite aos alunos explorarem a fonologia de maneira criativa, interativa e extremamente dinâmica, proporcionando uma nova experiência de aprendizagem.

Em parceria com o multiletramento a música se revela como uma aliada nesse processo. Uma ferramenta eficaz e atrativa para auxiliar os estudantes na percepção, identificação e compreensão mais avançada dos sons da língua. A música contribui para o ensino de fonologia ampliando a possibilidade de atividades sensoriais e afetivas nesta prática.

Por fim, queremos ressaltar que constatamos que o professor ao se desafiar propondo uma metodologia ativa, fundamentada através de uma tecnologia e oportunizando o protagonismo discente, pode apresentar à educação contribuições importantes, que somam à educação novos caminhos pedagógicos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR Gabriella Lima de; LOBO, Tereza Raquel de Melo. A música como estratégia de ensino-aprendizagem motivadora no ensino de português

língua estrangeira. In: VII Simpósio Mundial De Estudos De Língua Portuguesa, 7, p. 16-23, Porto de Galinhas, 2019.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português – encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. *Metodologia do ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

## NOS CAMINHOS TEÓRICOS DA FILOLOGIA, DA NARRATIVA HISTÓRICA E DA MEMÓRIA

*Débora da Silveira Campos* (UFMT)

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

*Carolina Akie Ochiai Seixas Lima* (UFMT)

[carolina.lima@ufmt.com.br](mailto:carolina.lima@ufmt.com.br)

### RESUMO

Apresentaremos neste trabalho um recorte da pesquisa desenvolvida no doutorado em Estudos de Linguagem (PPGEL-UFMT), que versa sobre a análise filológica e histórica dos cadernos memorialísticos da primeira enfermeira mato-grossense e de outros documentos relativos à trajetória profissional desta, no período de 1944 a 1976. Seguimos a definição de filologia de forma mais ampla, tal qual prescreve Cambraia (2005), por designar “o estudo global de um texto, ou seja, a exploração exaustiva e conjunta dos mais variados aspectos de um texto: linguístico, literário, crítico textual, sócio histórico”. No que se refere à narrativa histórica, Ricouer (2007) “se, pois, toda narrativa explica-se por si mesma, num outro sentido, nenhuma narrativa histórica se explica por si mesma. Toda narrativa histórica está em busca da explicação a ser interpolada, porque fracassou em se explicar por si mesma”. Nesse sentido, os cadernos memorialísticos podem suprir o que Ricouer nos afirma, uma vez que as narrativas permitem conforme a maneira como nos são relatadas propagar as experiências vividas ao período histórico correspondente. Pela leitura transversal da trajetória profissional de Adelaide de Almeida Orro, através de seus registros conseguimos correlacionar a enfermagem como uma prática social que responde as condições estabelecidas pelas organizações das ações econômicas, políticas, sociais e ideológicas.

### Palavras-chave:

Filologia. Narrativa histórica. Cadernos memorialísticos.

### RESUMEN

En este trabajo, presentaremos un fragmento de la investigación desarrollada en el Doctorado en Estudios del Lenguaje (PPGEL-UFMT), que aborda el análisis filológico e histórico de los cuadernos memorialísticos de la primera enfermera de Mato Grosso y otros documentos relacionados con su trayectoria profesional, en el período de 1944 a 1976. Seguimos la definición de filología de una manera más amplia, tal y como prescribe Cambraia (2005), ya que designa “el estudio global de un texto, es decir, la exploración exhaustiva y conjunta de los más variados aspectos de un texto: lingüísticos, literarios, textuales críticos, sociohistóricos”. Con respecto a la narrativa histórica, Ricouer (2007) “si, por lo tanto, toda narración se explica a sí misma, en otro sentido, ninguna narración histórica se explica a sí misma. Toda narración histórica está en busca de la explicación a interpolar, porque ha fracasado en su intento de explicarse a sí misma”. En este sentido, los cuadernos memorialistas pueden suprir lo que Ricouer nos cuenta, ya que las narraciones permiten, según la forma en que nos son relatadas, propagar las experiencias vividas hasta el período histórico correspondiente. A través de una lectura transversal de la trayectoria profesional de Adelaide de Almeida Orro, a través de sus registros, logramos correlacionar la enfermería como una práctica social que responde a

las condiciones establecidas por las organizaciones de acciones económicas, políticas, sociales e ideológicas.

**Palabras clave:**

**Filología. Narración histórica. Cuadernos conmemorativos.**

## **1. Introdução**

Nossa pesquisa se configura como uma investigação de base filológica, sob o viés da narrativa histórica e da memória que versa sobre a trajetória profissional da primeira enfermeira mato-grossense, Adelaide de Almeida Orro, no período de 1944 a 1976.

Amparamo-nos em ciências que, além de terem objetos distintos, também têm várias acepções atribuídas por diversos autores, o que permite um diálogo teórico que dá sustentabilidade e rigor científico ao estudo. Assim, embora sejam múltiplas as definições para Filologia, Narrativa Histórica e Memória, é irrefutável para vários pesquisadores a relação de conformidade e de auxílio entre elas quando o assunto é o estudo de um texto escrito.

As discussões apresentadas, neste recorte, contribuiram para os estudos sobre o fenômeno, como parte da análise documental contando com o apoio da edição filológica (fac-similar), já que se tratam de textos que estão sob a guarda da Superintendência de Arquivo Público do Estado de Mato Grosso (SAPMT) e que foram produzidos por Adelaide de Almeida Orro que descrevem seu legado e que transcendem de suas contribuições técnicas para a enfermagem uma vez que, sua vida e sua jornada oferecem ensinamentos expressivos, especialmente em duas virtudes: resiliência e persistência.

Frente a isto, primeiramente, discorreremos sobre as noções da filologia, com base em Spina (1994), Cambraia (2005), Gumbrecht (2007) e em seguida nos debruçamos sobre os estudos da Narrativa Histórica e da Memória a partir do referencial teórico de Ricouer (2007), Certeau (1982), Rüsen (2001), Le Goff (1990), dentre outros.

## **2. A Filologia**

Os estudos filológicos na tradição escrita originaram-se na Grécia, quando eruditos com a finalidade de mostrar ao mundo suas criações, ordenaram e catalogaram as obras pertencentes à Biblioteca de Alexandria, dessa ação decorreram alguns problemas, pertinentes à sua autenticidade e à vida dos autores, que precisaram ser restauradas por pessoas habilitadas. Deste

modo, os sábios foram incumbidos de restaurar os textos literários antigos, tornando-os inteligíveis (Cf. SPINA, 1994, p. 66-7).

Etimologicamente, Filologia é o “interesse ou fascinação pelas palavras”, ou como assegura Cambraia (2005, p. 15) expressa a ideia básica de “amor à palavra”, que, ao longo dos tempos, foi assumindo significados diversos como “desejo de falar, palavrório”, “gosto pela dialética”, “gosto pela literatura ou pela erudição” e outros.

Historicamente, constituiu-se como a ciência voltada para a recuperação de textos escritos antigos, compreendendo-os como produto de um contexto, evoluindo os sujeitos sociais, as relações, a cultura, o modo de vida e seus valores.

Ao longo dos anos, foram atribuídas diversas definições para o termo filologia, Houaiss (2001) apresenta cinco significados para essa palavra:

1. “Estudo das sociedades e civilizações antigas através de documentos e textos legados por elas, privilegiando a língua escrita e literária como fonte de estudos.
2. Estudo rigoroso dos documentos escritos antigos e de sua transmissão, para estabelecer, interpretar e editar textos.
3. Estudo científico do desenvolvimento de uma língua ou de famílias de línguas, em especial a pesquisa de sua história morfológica e fonológica baseada em documentos escritos e na crítica dos textos redigidos nessas línguas (p. ex., filologia latina, filologia germânica etc.); gramática história.
4. Estudo científico de textos (não obrigatoriamente antigos) e estabelecimento de sua autenticidade através da comparação de manuscritos e edições, utilizando-se de técnicas auxiliares (paleografia, estatística para datação, história literária, econômica etc.), esp. para a edição de textos.
5. Parte da linguística histórica que trata do estudo comparado das línguas, não só através de sua origem e evolução, como também do confronto com línguas modernas; gramática comparada, linguística comparada”. (HOUAISS, 2001, p. 1.344)

Constata-se pelas definições de Houaiss que o termo Filologia mesmo sendo empregado de forma polissêmica, há uma tendência de associá-lo ao estudo do texto (Cf. CAMBRAIA, 2005, p. 19).

O termo Filologia tem várias acepções, sob o ponto de vista terminológico, apresenta vários conceitos dentre os quais estão as de Bueno (1967), Melo (1981), Carreter (1990), Dubois *et al.* (2006), Castro (1995) e Basseto (2001) conforme os excertos a seguir:

[...] o conceito de filologia era idêntico, na antiguidade clássica, ao de erudição, não existindo diferença entre *eruditus*, *grammaticus* e *philologus*. A estas denominações podemos acrescentar ainda outra: a de criticus. Mas, para a cabal execução de tal ofício se requeria erudição, pleno conhecimento da língua e da literatura, da história e da mitologia, vindo, portanto, mais uma vez, con-

firmar que todas essas denominações, por mais variadas que fossem, se reduziam todas ao conceito único de erudição. (Bueno, 1967, p. 6).  
[...] à Filologia, cabe dizer que ela é uma ciência, perfeitamente caracterizada, com seu objeto formal nitidamente estabelecido, com seus métodos próprios, seguros e apurados, com suas conclusões definitivas. [...] O objeto da Filologia é a forma de língua atestada por documentos escritos. A ciência é muito antiga e teve, em velhos tempos, um conceito bem diverso do que agora lhe cabe. [...] (MELO, 1981, p. 20)

Em tempos remotos a Filologia era tida como a ciência que se ocupava de fixar, restaurar e comentar os textos literários, buscando tirar deles as normas do uso linguístico. Na atualidade, ampliou-se o seu campo, convertendo-se, na ciência que estuda a linguagem, a literatura e todos os fenômenos de cultura de um povo ou de um grupo por meio de textos escritos (Cf. CARRETER, 1990, p. 187).

Ainda nestes termos, Dubois *et al* (1993, p. 278) apresenta a filologia como crítica dos textos; uma vez que procura “estabelecer o texto” por meio de critérios internos e externos que lhe são fornecidos, seja pelas técnicas que lhe são próprias (comparação dos textos, das variantes, história dos manuscritos) ou pelos dados externos que lhe fornecem outras técnicas: a estatística linguística para a datação dos documentos ou a história literária, econômica, social, etc. E ainda, acrescenta que o principal trabalho dos filólogos estende-se à edição dos textos.

Para Castro (1995) a Filologia é uma prática acadêmica constituída por saberes científicos que têm um objeto de pesquisa em comum: o texto e sua escrita.

Quanto ao conceito estrito de Filologia, Basseto (2001, p. 37) a tem como a ciência do significado dos textos; e em sentido mais amplo, como a pesquisa científica do desenvolvimento e das características de um povo ou de uma cultura com base em sua língua ou em sua literatura.

Ao associarmos as seis acepções, podemos concluir, que o filólogo é um ser culto, já que utiliza conhecimentos de diferentes áreas do saber para efetivar o seu trabalho, possuindo, portanto, a filologia um caráter interdisciplinar que busca conciliar-se a outras ciências para estudar os textos, seus elementos linguísticos e extralinguísticos.

Isso posto, às tarefas da Filologia agregam-se as funções da atividade filológica explicitadas por Spina (1994):

- a) função substantiva, em que ela se concentra no texto para explicá-lo, restituir-lo a sua forma genuína e prepará-lo tecnicamente para publicação;
- b) função adjetiva, em que ela deduz, do texto, aquilo que não está nele: a sua autoria, a biografia do autor, a datação do texto, a sua posição na produção literária do autor e da época bem como a sua avaliação estética (valorização);

c) função transcendente, em que o texto deixa de ser um fim em si mesmo da tarefa filológica para se transformar num instrumento que permite ao filólogo reconstituir a vida espiritual de um povo ou de uma comunidade em determinada época. (SPINA, 1994, p. 83-4)

Desta forma, as tarefas e as funções da Filologia se inteiram, reafirmando a concepção da filologia como a ciência que efetua o estudo global dos textos.

No que tocante às edições, Azevedo Filho (1987), Spina (1994) e Cambraia (2005) explicitam cada uma delas, a seguir.

A edição mecânica tem como base aproximar-se do grau zero de mediação pelo editor, a reprodução da imagem de cada texto se faz através da fotografia, da xerografia ou da escanerização. Todavia, entendemos que mesmo na edição mecânica, existe a possibilidade de mediação pelo editor, visto que alguns *softwares* admitem o tratamento de imagens permitindo clareá-las, escurecê-las e até mesmo remover manchas, a fim de favorecer a leitura. Possibilitando a adulteração da imagem, extraindo-lhe partes, abrindo caminhos para a fraude.

Azevedo Filho (1987) destaca ainda que nas mãos de um especialista, a edição mecânica é um precioso instrumento de trabalho, atendendo às suas necessidades de leitura, fazendo com que os originais sejam preservados da deterioração pela ação humana.

Na edição semidiplomática, o grau de mediação pelo editor é considerado médio, pois esse tipo permite fazer algumas alterações a fim de viabilizar o acesso ao texto, sua decodificação, por um público que não seria capaz de fazê-lo devido às suas características. É permitido desenvolver abreviaturas, trazendo as letras, que não figuram no original, com o objetivo de tornar o texto acessível a um público menos especializado (Cf. SPINA, 1994, p. 85).

Já na edição interpretativa tem-se o grau máximo de mediação, o editor introduz um sistema de convenções anteriormente estabelecidas para a transcrição e leitura do texto, realiza atualização gráfica, favorecendo dessa forma a aproximação do texto a um maior público. Ainda em conformidade com Cambraia (2005), a atualização é apenas gráfica, não se uniformizam variantes fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais.

Para Gumbrecht (2007),

Devido a sua aparição a partir de um desejo pelo passado textual, a tarefa básica bipartida da Filologia é a identificação e a restauração dos textos do passado cultural de que se trata. (GUMBRECHT, 2007, p. 15)

Ele ainda destaca que

[...] identificar fragmentos, editar textos e escrever comentários históricos são as três práticas básicas da filologia. No entanto, para usar essas práticas e a competência filológica que elas implicam, devemos pressupor, além das três habilidades filológicas básicas, uma consciência das diferenças entre diferentes períodos históricos e distintas culturas, ou seja, a capacidade de pensar historicamente. E, finalmente, a ativação dessas habilidades também (e inevitavelmente) implica a intenção de fazer uso dos textos e culturas do passado no contexto institucional do ensino. Em outras palavras, é difícil imaginar que a filologia venha a desempenhar algum papel sem objetivos pedagógicos e pelo menos uma consciência histórica. (GUMBRECHT, 2007, p. 15)

Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se resumir a definição de filologia em: definição mais ampla, por designar “o estudo global de um texto, ou seja, a exploração exaustiva e conjunta dos mais variados aspectos de um texto: linguístico, literário, crítico-textual, sócio histórico”. Cambraia (2005, p. 18), em definição restrita, por se concentrar a atividade filológica no texto escrito, essencialmente literário, para estabelecê-lo, fixá-lo ou restituí-lo genuinamente e prepará-lo para publicação.

Neste trabalho, adotamos a definição mais ampla da Filologia por possibilitar o estudo da língua, do contexto histórico-social, no tempo e no espaço em documentos manuscritos do século XX.

### 3. *A narrativa histórica*

Neste tópico, delineamos a discussão sobre os conceitos teóricos voltados para o fazer histórico, compreendendo as definições, a origem, as transformações e qual o lugar da narrativa histórica em nosso estudo, almejando o esclarecimento do tempo passado para compor a trajetória profissional da enfermeira Adelaide de Almeida Orro.

Para Jacques Le Goff (1990), as indagações para definir a História sempre existiram, sendo considerada por muitos como ciência (a que procura saber e investigar) vinculada à ideia em que o tempo é elemento indispensável na elaboração de seus escritos e da humanidade, ademais, busca compreender a sequência, cronologia e periodização para as interpretações do passado e análise dos fatos sociais. Apresenta em sua obra *História e Memória*, a definição de história como “(...) uma narração, verdadeira ou falsa, com base na ‘realidade histórica’ ou puramente imaginária – pode ser uma narração histórica ou uma fábula” (LE GOFF, 1990, p. 18), interpretando-a como uma narrativa que descreve o acontecimento dos fatos passados, contada por alguém, em determinado tempo e lugar. De tal forma, que reforça o conceito de que a história é a ciência do passado, não devendo somente permitir compreender o presente pelo passado, mas o passado pelo presente.

Paul Ricoeur (2007) considera a história como um campo científico, um estudo fundamentado ao versar o passado, com respaldo teórico e metodológico, através de verificações em documentos e registros, proporcionando a compreensão, reconstrução e interpretação de maneira crítica dos acontecimentos passados (originando inclusive, um estudo que articula a verdade e a história).

Por outro prisma, Marc Bloch (2001) entende a história como a ciência dos homens no tempo, mencionando nesse seu entendimento que a história é a história humana e não apenas como uma ciência do passado. Logo, a história se define como a ciência que interpreta as ações humanas no tempo, obedecendo um método e buscas de documentos para a produção do conhecimento histórico.

Nesse sentido, corroboramos da compreensão de que a história se constitui como um campo de conhecimento, voltado à análise e interpretação das relações do ser humano com o tempo, conhecendo os vestígios e modificações dos conceitos, culturas, dos costumes, das tradições e a trajetória da comunidade, compreendendo a ação humana no tempo e as formações de identidade cultural, política, social e profissional.

O posicionamento contrário à austeridade positivista e tradicionalista no modo de registrar e perceber a história por parte de alguns historiadores, no século XX, propiciou a inserção do olhar histórico mais subjetivo e humano com cerne em conhecer e possibilitar a visibilidade da voz e das relações humanas. Tais mudanças nas pesquisas historiográficas tiveram início com a Escola dos *Annales*, fundada pelos historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre, em 1929, na França, concebendo, assim, o nascimento da Nova História.

O movimento dos *Annales*, por sua vez, considera que toda vivência humana é uma história e como tal, precisa ser divulgada. Assim sendo, a Revista dos *Annales* renovou o sentido de história total, passou a interessar-se na escrita de trajetórias de vida de pessoas comuns, uma vez que essas trajetórias proporcionam a compreensão de aspectos da história, supostamente, em situações veladas. Esse movimento, também despertou o uso de novos métodos e técnicas, possibilitou o uso de cartas, jornais, fotografias e objetos pessoais como fontes de pesquisa.

Ao nos aproximarmos dos historiadores da Nova História, reforçamos a importância do itinerário interpretativo e analítico, da intertextualidade que proporciona um diálogo entre as diferentes fontes (documentais, iconográficas, por exemplo), o que nos permite interagir com outros olhares, outras narrativas sobre o mesmo objeto, além de permitir sua contextualização histórico, social e cultural.

De tal forma que identificamos uma significativa e produtiva relação ao utilizarmos simultaneamente as fontes fotográficas, jornalísticas e os cadernos memorialísticos, pois nos permitiu uma melhor compreensão de como a primeira enfermeira mato-grossense e a enfermagem estadual foram representadas, já que para Le Goff (1990) a fotografia é vista como artefato social e documento/monumento assim como, o jornal e os registros memorialísticos que permitem acompanhar o movimento das ideias que circularam na época pesquisada.

Peter Burke (1992), explica que esse entendimento da História Nova percorreu quatro gerações pós-Annales, como segue: A primeira geração (1929–1949), composta história-problema; o qual busca compreender o presente a partir do passado e não apenas organiza-lo e sistematiza-lo. A segunda geração (1946–1968) foi regida pelo historiador francês Fernand Braudel, o qual contribuiu para a inovação no conceito de tempo e da GeoHistória. A terceira geração (1968-1989), dentre vários historiadores, foi composta por Jacques Le Goff.

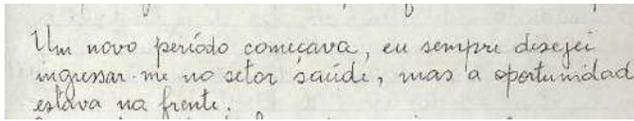
Esse período destaca-se pela inserção de novas temáticas, em especial o interesse voltado às histórias das pessoas comuns e por fim, a quarta geração da Escola dos *Annales* que teve início em 1989 e segue até os dias atuais, período que abrange o desenvolvimento e surgimento da Nova História Cultural (NHC), valoriza a pesquisa e análise qualitativa, abre espaços para as experiências individuais, além de impulsionar a nova maneira de registrar e contar a história e de se interessar por toda a atividade humana.

Do ponto de vista de Veyne (1971, p. 14 -15) “a história é narrativa de acontecimentos: tudo o resto daí decorre. (...) A narrativa histórica coloca-se para além de todos os documentos, visto que nenhum deles pode ser o acontecimento (...)”. A narrativa histórica vai além do acontecimento, considerando que como pano de fundo do acontecimento que é narrado existe relações que foram essenciais para aquele acontecimento, podendo ser percebidas ou não pelo historiador.

A narrativa histórica, por conseguinte, é feita a partir da leitura de mundo daqueles que se dedicam à sua construção. Nas figuras a seguir, podemos notar através dos registros memorialísticos nos cadernos 01 e 02 que Adelaide de Almeida Orro narra os acontecimentos a partir de sua condição de ser no mundo, ou seja, de sua experiência de vida.

Na medida em que Adelaide de Almeida Orro reconstrói o passado em seus registros, ela atribui significado a ele, permitindo um olhar não apenas sobre a história, mas também um olhar sobre sua importância dentro da história, como podemos observar na figura 01.

Figura 01; Recorte do Fólio 03r.



Fonte: SAPMT.

O interesse de Adelaide de Almeida Orro em ter sua memória registrada evidencia a afirmação de Ricoeur “ao se lembrar de algo, alguém lembra de si” (2007, p.107), ou seja, lembramos aquilo que nos interessa, de acordo com as exigências e circunstâncias do mundo real e do momento histórico vivido, haja vista a figura 02.

Figura 02: Recorte do Fólio 04r.



Fonte: SAPMT.

Assim, o labor filológico contribui para que o texto se torne público e acessível, limpo de ruídos subjacentes quando se pretende concentrar em sua profundidade para explicitar sentidos, fazer emergir discursos que nos direcionam para outras verdades. Essa verdade é compreendida a partir da concepção proposta por Ricoeur, que entende a verdade como uma transparência direcionada à intersubjetividade de “estar na verdade”; e esse estar na verdade demanda a consideração de uma dimensão própria de verdade que se fundamenta na percepção individual e objetiva do historiador (aqui substituída pelo pesquisador), ancorada em um compromisso moral com a conjuntura do passado, a verdade, portanto, passa apreciação de um saber objetivo alinhado à ideia de observação, crítica e análise. Levando-se em conta que a verdade depende da interpretação do passado, de escolhas individuais e intelectuais sob a perspectiva ética do historiador/pesquisador para com a memória do autor. Uma das formas de se atingir a essência do texto é adentrar pelas fendas da narrativa histórica e da memória que manifestam sentidos

históricos, políticos, religiosos, sociais e culturais de uma época e do contexto.

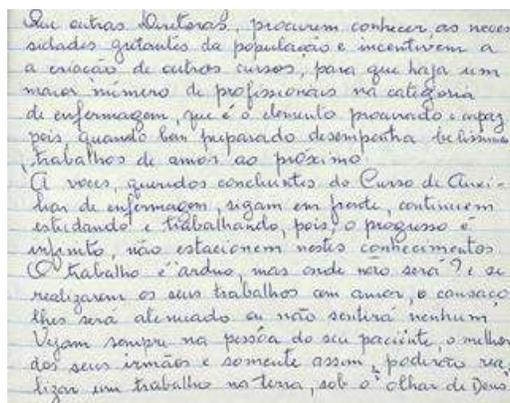
Todavia, Ricoeur salienta que ocasionalmente o encadeamento dos elos de uma história é coerente e satisfatório para prover uma compreensão pertinente. Recorrendo-se ao instrumental analítico-explicativo de outros saberes o historiador suprirá as imprecisões presentes em sua narrativa, manifestando algum tipo de divulgação para restabelecer o que foi interrompido, como segue:

Se, pois, toda narrativa explica-se por si mesma, num outro sentido, nenhuma narrativa histórica se explica por si mesma. Toda narrativa histórica está em busca da explicação a ser interpolada, porque fracassou em se explicar por si mesma. (RICOUER, 2010, p. 221)

Porque uma simples narrativa já faz mais que relatar acontecimentos na sua ordem de aparecimento. A narrativa, por sua natureza, é explicativa, apresenta acontecimentos em sua especificidade, mas também em uma articulação de sentidos, como uma “história a ser seguida”. (RICOUER, 2010, p. 214)

Nesse sentido os cadernos memorialísticos podem suprir o que Ricoeur nos afirma, uma vez que as narrativas permitem, conforme a maneira como nos são relatadas propagar as experiências vividas ao período histórico correspondente. Pela leitura transversal da trajetória profissional de Adelaide de Almeida Orro através de seus registros conseguimos correlacionar a enfermagem como uma prática social que responde às condições estabelecidas pelas organizações das ações econômicas, políticas, sociais e ideológicas, conforme evidenciamos na figura 03.

Figura 3: Recorte do Fólio 104r.



Fonte: SAPMT

Destarte, a narrativa histórica, engloba explicação e compreensão, acompanhar uma história, certamente exige-se compreender os pensamentos, as ações e até mesmo as emoções enquanto apresentam um caminho particular (...)” (RICOUER, 2010, p. 215).

Assim sendo, a “compreensão e explicação estão inextricavelmente misturadas no processo: idealmente, uma história deveria explicar-se por si mesma” (RICOUER, 2010, p. 216). O encaminhamento da narrativa à sua conclusão não determina que possa ser depreendida ou prevista, mas que há um possível sentido. A explicação estabelece associações, pois o discernimento na narrativa está na constituição do todo, no vínculo entre explicação e compreensão.

Nesse contexto, nossa pesquisa não se limita a uma reflexão voltada apenas para o passado, mas busca revelar a atuação de uma enfermeira enquanto profissional reflexiva e transformativa de sua própria prática.

Falando sobre as especificidades da narrativa histórica Michel de Certeau (1982) esclarece de que essa narrativa é um relato sobre o passado e um lugar de enunciação vinculado a técnicas de saber vigentes em um determinado corpo social. Reconhecendo uma relevante função ao vincular o sujeito (historiador) e seu objeto de pesquisa (os fenômenos históricos) além de reconsiderar a verdade, sem se apegar num relativismo simplista.

De acordo com Rüsen (2001), a narrativa histórica situa-se em três qualidades que se relacionam invariavelmente e suscitam a condução da vida prática no tempo: Uma narrativa histórica está presa à mediação da memória; estabelece a unidade interna das dimensões do tempo (passado, presente, futuro) pelo conceito de continuidade e serve para constituir a identidade de seus autores ou ouvintes através da continuidade.

Rüsen (2001) assegura que a tipologia geral da narrativa histórica, pode ser elaborada de quatro maneiras diferentes: narrativa tradicional, narrativa exemplar, narrativa crítica e narrativa genética. A narrativa tradicional contribui para a construção de consciência histórica de tipo tradicional, articula tradições como condições necessárias para os seres humanos encontrarem seu caminho, nos remetem às origens que constituem os sistemas atuais da vida; delineiam a continuidade como permanência dos sistemas de vida constituídos originalmente, e elas formam identidade pela afirmação de padrões culturais. A narrativa exemplar solidifica regras e princípios abstratos sobre as relações com as tradições. A narrativa crítica é baseada na habilidade humana da negação a tradições, regras e princípios. A narrativa genética está direcionada para as mudanças temporais da humanidade, que a partir das alterações desafiadoras do tempo, os ouvintes em conformidade, ajustam suas vidas lidando com as consequências que o tempo traz.

Assim, o indivíduo torna-se sujeito histórico que elucida o seu passado a partir da compreensão de que o tempo e a sociedade mudam, se guiando efetivamente conforme seu processo de autodefinição.

Barros (2015) elucida que todo sujeito importa para a historiografia e para narrar a história, em nosso caso, empregamos a narrativa histórica com base em um fundamento teórico, para a elaboração de uma pesquisa, de uma mulher enfermeira que está viva, que fez e faz parte da memória profissional, social e histórica do estado de Mato Grosso.

Em síntese, constatamos que a Narrativa Histórica se constitui, em um campo de estudo multidisciplinar, capaz de perceber diversas dimensões dos saberes. Ao longo dessa abordagem, observamos seus conceitos e as tipologias, com base nesses respaldos teóricos, na busca de compreendermos o objeto de nosso estudo, reconstituindo um tempo passado, um passado recente, correlacionando acontecimentos e fatos, podemos nos debruçar sobre outro elemento fundamental como respaldo epistemológico para desvelar a trajetória profissional de Adelaide de Almeida Orro que se refere à memória (conceitos e aplicação).

#### **4. A Memória**

Pretendemos aqui discutir as principais definições de memória e a sua importância na elaboração de fontes históricas e empíricas, sobretudo nas fontes escritas utilizadas no presente estudo.

Jacques Le Goff (1990, p. 427) classifica e descreve o desenvolvimento da “memória” na história da humanidade em cinco etapas: a primeira configura-se na memória étnica nas sociedades sem escritas, referidas como selvagens; a segunda concerne ao desenvolvimento da memória, da oralidade à escrita, da Pré-História à Antiguidade; a terceira etapa é definida como a memória medieval no Ocidente, em que há equilíbrio entre o oral e o escrito; a quarta etapa foi marcada pelos progressos da memória escrita do século XVI aos nossos dias; e, finalmente, a quinta etapa marca os desenvolvimentos atuais da memória.

Nesse pensamento, Le Goff (1990) afirma que nas sociedades em que não havia escrita encontravam-se os especialistas da memória, ou seja, pessoas que eram incumbidas de ser os detentores da história e memória coletiva, conhecidos como homens-memória. Com o advento da escrita, oportunizou-se o desenvolvimento de outras formas de memória, uma que consiste na comemoração e celebração por intermédio de um monumento comemorativo de um acontecimento memorável; e outra que é o documento escrito destinado a armazenar informações de maneira ordenada.

A propagação da memória e a divisão da memória coletiva, entre a litúrgica e a laica, como também a progressão da memória dos mortos e o fortalecimento da memória no ensino, que articula o oral e o escrito, ocorre na Idade Média (Cf. LE GOFF, 1990, p. 444). E no século XVIII, com o crescimento da imprensa, ampliou-se a memória científica e intelectual, contribuindo para a publicação de documentos escritos e enciclopédicos e conseqüentemente para a preservação da memória.

Para Le Goff (1990, p. 423) a memória é “(...) a propriedade de conservar certas informações, propriedade que se refere a um conjunto de funções psíquicas que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas”.

A memória, segundo Paul Ricouer (2007),

[...] constitui-se como mais um recurso a respeito da referência ao passado, mesmo sendo essa memória considerada por alguns historiadores como falha, por não ser fiel ao passado e estar sujeita ao esquecimento, pois a recordação pode ter fracasso. Mas, por outro lado, ela pode ser bem-sucedida, o que, no caso, o autor denomina de memória feliz. (RICOUER, 2007, p. 46)

Ricouer (2007) associa a memória ao passado vivido, criando um vínculo com o saber histórico afinal, a memória transmite à história, mas também à apropriação do passado histórico pela memória, visto que no reconhecimento mantém-se um privilégio da memória, do qual a história é desprovida. De tal forma, a memória está voltada à realidade anterior (passado), sua temporalidade é baseada na experiência vivida. Logo, a memória configura-se em representação no presente de algo ausente, mas que existiu efetivamente no passado vivido.

Maurice Halbwachs (1990) distingue e interpreta dois tipos de memória, a individual e a coletiva: a primeira se apoia na segunda, pois a história de vida também faz parte da história em geral. O autor acredita que a memória individual é ponto de convergência entre ela e a coletiva, visto que a história de cada um contém a história de um tempo, de uma sociedade e de pessoas.

Posicionamento diverso é argumentado por Ricœur (2007) para ele, existe uma relação viva entre memória individual e a memória do mundo, um mediador importante, “os próximos”, os contemporâneos que vivem ao nosso lado, com quem dividimos as experiências e as expectativas e também um passado comum.

Frente a essas breves considerações a respeito da memória individual e coletiva, entendemos que a memória individual dos sujeitos se configura guardiã da memória e história social, ocupando os espaços e rememorando acontecimentos esquecidos, conservando informações, em sua grande parte,

raras, eficientes na restauração de histórias de vida e de fatos, de alguns lugares e do tempo, tornando-se retratado por intermédio da memória do vivido pelos sujeitos, o que estabelece uma narrativa sobre o passado.

Por conseguinte, a concepção apresentada sobre memória e história narrativa e/ou da história narrativa e memória está pontualmente associada ao entendimento de memória, baseada no compartilhamento das lembranças expressas por Adelaide de Almeida Orro gerando um olhar progressivo e recente sobre seu percurso e sobre o tempo vivido.

### 5. *Considerações finais*

Essa interação entre filologia, narrativa e memória pode se dar diretamente ou transversalmente por um ponto, o texto escrito, que, por sua vez, instiga o encontro direto e indireto de diferentes áreas, visto que a documentação remanescente do passado possibilita não apenas a preparação das fontes documentais, mas também a compreensão das complexas interações entre linguagem, história, cultura e sociedade.

Entende-se, assim que por meio da interdisciplinaridade adquirimos novas maneiras de pensar e agir e, com isso nos apropriamos (ou construímos) novos conhecimentos, de tal forma que essa pesquisa contribui para os estudos de linguagem como base de dados abrangente para futuros estudos, com identificação de padrões linguísticos e a interconexão entre a linguagem e a enfermagem, especialmente para a recuperação de um legado que se encontrava condenado ao esquecimento, preenchendo uma lacuna na história da enfermagem regional, demonstrando.

Portanto, a importância dos estudos filológicos nas ciências da saúde, considerando seu trabalho como ferramenta de entendimento e reflexão do que é esperado e também do inesperado em um texto como materialidade linguística de atividade social.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de. *Iniciação em Crítica Textual*. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

BARROS, José D'Assunção. *O campo da História: especialidades e abordagens*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica: história externa das línguas*. Vol.1. São Paulo: USP, 2001.

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BUENO, Francisco da Silveira. *Estudos de filologia portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1967.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CASTRO, IVO. O Retorno à filologia. In: PERREIRA, P.R.D., PEREIRA, C. da C. (Orgs). *Miscelânea de estudos linguísticos, filológicos e literários in memoriam Celso Cunha*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DUBOIS, Jean *et al.* *Dicionário de linguística*. 10. reimp. São Paulo: Cultrix, 2006.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Los poderes de la Filología: dinámicas de una práctica académica del texto*. México: Universidad Iberoamericana, 2007.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Os poderes da filologia: dinâmica de conhecimento textual*. Trad. de Greicy Pinto Bellin, Claudia Regina Camargo. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2021.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HOUAISS, Antônio (Org). *Dicionário Houaiss Conciso*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

LÁZARO CARRETER, Fernando. *Diccionario de términos filológicos*. 3. ed. Madrid: Gredos, 1990.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Trad. de Bernardo Leitão. São Paulo: UNICAMP, 1990.

MELO, Gladstone Chaves de. *Iniciação à filologia e à linguística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. de Alan François. Campinas: Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. *Tempo e narrativa 1: A intriga e a narrativa histórica*. Trad. de Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Tempo e narrativa 2: A configuração do tempo na narrativa de ficção*. Trad. de Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Tempo e narrativa 3: O tempo narrado*. Trad. de Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *O si-mesmo como outro*. Trad. de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica: crítica textual*. São Paulo: EDUSP, 1994.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Trad. de Antônio José da Silva Moreira. Lisboa: Edições 70, 1974.

## O CONCEITO DE LUGAR DE FALA COMO FORMA DE CONTROLE E EXCLUSÃO DO DISCURSO

Matheus Henrique Leandro Garcia (UEMS)  
[matheusleandro78@gmail.com](mailto:matheusleandro78@gmail.com)

### RESUMO

O conceito de “lugar de fala”, popularizado através da obra de Ribeiro (2017), legitima vivências individuais ao valorizar experiências empíricas e vida, como lutas e ideologias. Baseada na obra o em *A Ordem do Discurso*, de Michel Foucault (1970), observa-se que o controle dos discursos na sociedade define não apenas quais falas circulam, mas também quem tem a autoridade para enunciá-las. Esse trabalho examina o “lugar de fala” como um mecanismo que legitima discursos de minorias, mas que também pode excluir vozes ao delimitar quem está autorizado a falar. Para a análise, são usados conceitos da Análise do Discurso Francesa (ADF) – memória discursiva, formação discursiva, ideologia e interdiscurso – para mostrar o discurso como um campo de embates sociais. O *corpus* inclui interações em redes sociais, onde usuários debatem o “lugar de fala” de outros. A Análise Dialógica do Discurso (AAD), fundamentada no Círculo de Bakhtin, também contribui ao destacar como os enunciados se inserem em uma cadeia interativa contínua e socialmente situada. O estudo oferece uma análise crítica do “lugar de fala” como ferramenta de exclusão, discutindo como a comunicação nas redes revela dinâmicas de poder no discurso cotidiano. Ao explorar os conflitos em torno de quem pode falar, este trabalho expõe as tensões entre inclusão e silenciamento, evidenciando a influência de fatores sociais e ideológicos nas interações verbais no espaço público.

### Palavras-chave:

Análise do Discurso. Lugar de fala. Controle do discurso.

### ABSTRACT

The concept of “place of speech”, popularized through Ribeiro’s work (2017), legitimizes individual experiences by valuing empirical life events, struggles, and ideologies. Based on Michel Foucault’s *The Order of Discourse* (1970), it is observed that the control of discourse in society defines not only which statements circulate but also who has the authority to articulate them. This study examines “place of speech” as a mechanism that legitimizes minority discourses while also potentially excluding voices by delimiting who is authorized to speak. The analysis employs concepts from French Discourse Analysis (FDA) – discursive memory, discursive formation, ideology, and interdiscourse – to reveal discourse as a field of social struggles. The corpus includes interactions on social media platforms where users debate the “place of speech” of others. The Dialogic Discourse Analysis (DDA), grounded in Bakhtin’s Circle, further contributes by emphasizing how utterances are embedded in a continuous and socially situated interactive chain. This study offers a critical analysis of “place of speech” as a tool of exclusion, discussing how communication on social media reveals power dynamics in everyday discourse. By exploring the conflicts surrounding who can speak, it exposes tensions between inclusion and silencing, highlighting the influence of social and ideological factors in verbal interactions within the public sphere.

### Keywords:

Discourse Analysis. Discourse Control. Place of Speech.

## 1. Introdução

O conceito de lugar de fala ganhou notoriedade no Brasil a partir da publicação da obra *O que é lugar de fala?*, de Ribeiro (2017). A publicação dessa obra significou a grande veiculação do conceito em questão, que busca lançar questionamentos sobre quem tem a autorização para tomar a palavra e enunciar o discurso na sociedade.

Situações como o racismo, machismo e as diferenças de gênero na sociedade são levadas em conta na obra para que o questionamento sobre a tomada do *lugar de fala* seja feito pelo sujeito que enuncia o discurso. Assim, a utilização do conceito insere na sociedade o questionamento sobre a validação de quem pode ou não falar sobre um assunto ou outro.

A partir da situação supracitada, o conceito de *lugar de fala* passou por situações diversas perante os sujeitos ordinários. Por um lado, sujeitos que se identificam com pautas identitárias como o movimento negro, o feminismo, a luta contra o machismo e racismo e grupos LGBTQIA+, entendem o conceito como um instrumento importante para que suas vozes sejam ouvidas na sociedade para que suas vivências pessoais sejam instrumentos de validação de seu discurso.

Por outro lado, críticos do conceito argumentam que sua utilização aparece como forma de controlar a utilização do discurso e selecionar quem pode tomar a palavra. Em outras palavras, os críticos do conceito acreditam que há um cerceamento da liberdade de expressão, uma vez que a palavra de quem não tem vivências relacionadas aos temas do que se fala é, por vezes, considerada nula ou menos importante do que daquele que tem vivências pessoais sobre os temas relacionados.

Assim, o conceito de *lugar de fala* aparece na sociedade brasileira dando notoriedade para grupos antes marginalizados, na forma de validar suas experiências pessoais e de identidade. Por outro lado, é considerado como uma forma de censura do discurso, abrangendo uma larga discussão no campo político, como o embate entre esquerda e direita.

Essa divergência de opiniões sobre o conceito em questão pode ser vista em embates entre sujeitos do discurso nas redes sociais, como o X (antes *Twitter*), que possui um suporte para que os internautas enunciem os seus discursos, emitindo opiniões sobre diversos assuntos, assim, expondo sua experiências pessoais e identitárias e, de outra forma, sendo considerados por outros sujeitos como “censuradores” da palavra, uma vez que o conceito de *lugar de fala* dá uma maior importância para aquele que, empiricamente, passou pelas situações sobre o que se fala.

A partir dessas considerações, passamos a realizar uma discussão utilizando a Análise do Discurso francesa (ADF) como base teórica para analisar o discurso de forma histórica, carregando ideologias e sentidos que produzem embates entre os sujeitos. Além disso, a obra de Michel Foucault (1970) *A Ordem do Discurso*, na qual o autor discute sobre as formas de controle e exclusão do discurso presente na sociedade.

## 2. *A Análise do Discurso francesa, o Dialogismo e A Ordem do Discurso*

O referencial teórico deste trabalho é a Análise do Discurso francesa, que foi fundada pelo filósofo francês Michel Pêcheux na década de 1960. Para a ADF, o discurso é visto como a língua em movimento, mantendo relações de sentidos entre os locutores do discurso.

Uma das mais famosas citações sobre o conceito de discurso para a ADF, como o efeito de sentido entre locutores (Cf. ORLANDI, 2012, p. 21). Mantendo uma fidelidade maior ao texto de Pêcheux, podemos tomar o conceito de discurso como “efeito de sentidos” entre o ponto A e B (PÊCHEUX, 1969, p. 82), que exemplifica o discurso como o efeito de sentidos, carregando posições ideológicas.

Além do discurso, faz-se importante nesse artigo utilizar o conceito de Formação Discursiva (FD) como um sistema de restrições para aquilo que pode ou deve ser dito em determinada conjuntura (Cf. PÊCHEUX, 1975, p. 166). Os sujeitos são identificados com suas formações discursivas, que criam barreiras para que os sentidos sejam utilizados com certa regularidade em seus discursos. No caso da discussão sobre o conceito de *lugar de fala*, as FDs aparecem como forma de analisarmos e descrevermos os discursos contrastantes em relação à sua utilização.

A ideologia se relaciona com a identidade dos sujeitos, que possuem um conjunto de crenças que regem seus discursos nas FDs. Na ADF, consideramos que não existe discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia, sendo assim que os sentidos aparecem na língua: pela ideologia (Cf. ORLANDI, 2012, p. 17). A ideologia, sendo um sistema de ideias e crenças, interpela os sujeitos do discurso, que não são de “carne e osso”, mas sim posicionamentos tomados no fio do discurso.

Por fim, as condições de produção do discurso (CP) são importantes para entender como o discurso é enunciado na sociedade a partir de uma conjuntura dada. O contexto imediato da produção do discurso é considerado para observar de que forma e onde ele é concebido, seja no ambiente acadêmico, político ou religioso. Além disso, a história está presente para observar

a CP, pois as palavras são carregadas de sentidos históricos, que são sempre reproduzidos através do tempo.

A ideia de Dialogismo advinda do Círculo russo de Bakhtin, explica a forma com que o enunciado proferido na sociedade está sempre relacionado com outros enunciados; assim, a língua aparece como um processo ininterrupto de formação sociodiscursiva (Cf. VOLOCHINOV, 2017, p. 224). Seguindo esse ponto de vista, é possível observar que o discurso é composto pelo discurso do Outro, sempre marcado através da multiplicidade de vozes presentes nos discursos, que se complementam a partir de outros discursos, em concordância ou discordância, como explica Fiorin:

[...] existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciatador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. (FIORIN, 2008, p. 19)

Assim, o ponto de vista dialógico é importante para analisar a forma com que os embates presentes nos discursos sobre o conceito *de lugar de fala* são sempre perpassados em respostas a outros discursos. Nem sempre essas marcações são explícitas no ponto de vista linguístico, mas sua multiplicidade de vozes é notada a partir do ponto de vista do dialogismo.

Por fim, chegamos à obra *A ordem do discurso* (1970), na qual Michel Foucault observa que o discurso na sociedade é controlado por procedimentos de controle e exclusão. Nesse ponto de vista, o discurso não é livre para qualquer sujeito o enunciar, mas sim responde à mecanismos que controlam quem pode ou não tomar a palavra. Não se pode dizer tudo em qualquer lugar, pois a produção do discurso é controlada na sociedade (Cf. FOUCAULT, 2019, p. 6-7).

Os ritos de exclusão do discurso, comentados por Foucault, são a interdição, que como já citado, não se pode dizer tudo em qualquer lugar (Cf. FOUCAULT, 2019, p.7), na qual a produção discursiva, de certos discursivos, é proibida em determinadas conjunturas, como por exemplo, não se pode tomar uma posição de esquerda dentro do diretório de um partido de direita ou vice e versa.

O segundo procedimento de exclusão do discurso seria a *separação*, na qual Foucault comenta que desde a Idade Média, o discurso é dividido ou separado entre aquilo que se diz em verdade ou loucura. Essa separação aparece para inviabilizar o discurso do sujeito considerado louco. O discurso do louco só pode ter validade em um ambiente controlado da clínica psiquiátrica ou do discurso médico, portanto perante a sociedade, esse discurso não tem efeito.

Outro procedimento de exclusão do discurso seria a vontade de verdade, que aparece como uma construção histórica de se opor a um outro enunciado e colocá-lo à prova. A vontade de verdade aparece como o fator verificável de um enunciado para que ele seja sempre questionado e não considerado como a verdade logo em primeira instância. A verdade é procurada nesse procedimento, portanto logo que não se verifica a sua presença, esse discurso é desconsiderado.

Por fim, para este artigo, o procedimento de exclusão interno do discurso se apresenta como o ritual, que traz a ideia de que os indivíduos precisam de uma investidura social que garanta credibilidade no discurso desse sujeito. Um médico, advogado ou filósofo tomam essas investiduras sociais para ter autoridade para tomar a palavra e proferir laudos, sentenças, opiniões. O ritual define a qualificação que devem ter os sujeitos que falam e o conjunto de signos que compõem o seu discurso (Cf. FOUCAULT, 2019, p. 20).

A culminância dos ritos de exclusão do discurso, segundo nossa hipótese, são formas de silenciamento e censura do discurso alheio, que ocorrem nos embates entre as formações discursivas, denotando uma relação de forças e estabelecendo o que pode e o que não pode ser dito, considerando-se a posição do sujeito nas FDs e nos limites que a troca discursiva permite. O silenciamento se manifesta em forma de censura, advinda do tribunal da internet, e funciona como uma imposição unilateral de um dos polos discursivos que considera apenas as suas posições como possíveis (Cf. GARCIA, 2024, p.74).

A partir da citação acima, é possível conceber que os procedimentos de exclusão do discurso funcionam como forma de censura e silenciamento do discurso alheio. O “tribunal da internet” seria a manifestação de como essa censura do discurso alheio aparece na *internet*.

Seguimos a seguir à contextualização e análise sobre o conceito de *lugar de fala* e sua utilização nas redes sociais, principalmente, no X.

### **3. O Conceito de “lugar de fala”**

O conceito de *lugar de fala* ganhou grande notoriedade no Brasil a partir da publicação da obra *O que é lugar de Fala?*, de Ribeiro (2017). É importante salientar aqui que o intuito deste trabalho não é realizar uma análise da obra de Ribeiro ou realizar uma discussão filosófica sobre a existência de tal conceito, mas se propõe a analisar a forma com que este conceito é concebido nas redes sociais, pelo sujeito ordinário.

O sujeito comum é o mais beneficiado por uma ideia filosófica que dê validade ao seu discurso, uma vez que sempre está em prejuízo em relação ao discurso oficial da mídia e das instituições do estado. É a partir da ideia de uma inversão de valorização da palavra que o *lugar de fala* aparece, uma vez que os sujeitos que antes eram ou ainda são considerados marginalizados na sociedade, como o sujeito negro, a mulher ou o LGBTQIA+, ganham uma valorização de suas vozes, pois para falar sobre o assunto dos quais têm experiências pessoais, possuem vivências que dão credibilidade aos seus discursos.

Nesse ponto de vista, a obra lança o questionamento sobre quem pode tomar a palavra na sociedade, expondo que o homem branco cis goza de benefícios históricos para tomar a palavra e tê-la validada perante aos outros sujeitos. Assim, o sujeito que faz parte de grupos minoritários, como já mencionado no parágrafo anterior, teria um prejuízo histórico no seu direito a ser ouvido, uma vez que sua palavra, por diferentes razões de preconceito social, era negada e desconsiderada pelo sujeito branco, que detém o discurso dominante.

O ponto de partida de Ribeiro (2017) é a do feminismo negro, na qual considera que até mesmo dentro do movimento feminista, há uma distinção entre as mulheres brancas e mulheres negra, na qual a mulher negra permanece com seu discurso sendo subalternizado perante a mulher branca, em que podemos observar na citação abaixo.

As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca” (RIBEIRO, 2017, posição 346).

Com a ideia de que os grupos minoritários são prejudicados na sociedade, Ribeiro afirma que o debate para a inserção de um conceito como este não se dá apenas nas relações de força entre grupos na sociedade, mas sim como um debate estrutural, que não tem a função de analisar experiências individuais de sujeitos para validar o seu discurso, mas de entender como o lugar social de certos grupos restringem oportunidades e por consequência, o seu discurso (Cf. RIBEIRO, 2017, posição 453)

Para exemplificar bem como funcionaria, portanto, a ideia de *lugar de fala*, a autora recorre novamente à questão das mulheres negras, que teriam experiências distintas das mulheres brancas por conta de sua localização social (Cf. RIBEIRO, 2017, posição 453). Não se resumiria, deste modo, o conceito para apenas o lócus social de mulheres negras, mas também a outros indivíduos na sociedade, pertencentes à grupos minoritários, que por

conta de sua localização social, tem a sua palavra considerada menos importante no conjunto social, inibindo sua possibilidade de transcendência.

Pensamos *lugar de fala* como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social (Cf. RIBEIRO, 2017, posição 490).

É a hierarquia social que classifica o discurso dos sujeitos como válidos ou não. Nessa seara, os sujeitos menos favorecidos em seus lugares sociais, isto é, em situações econômicas escassas, de etnia marginalizada como os negros e indígenas no Brasil e o grande grupo que são as mulheres enfrentando o machismo estrutural na sociedade, não somente ocupam um posicionamento marginalizado na sociedade, bem como tem os seus discursos colocados em um campo marginal no fio discursivo. É este o objetivo do *lugar de fala*: inverter essa hierarquia.

Por fim, a obra de Ribeiro (2017) já indica um diálogo com a obra *A ordem do discurso*, de Foucault (1970) ao entender a existência do poder na sociedade, que busca reprimir a existência de demais discursos, como podemos ler abaixo:

Spivak concorda com Foucault no que diz respeito a pensar a existência de um sistema de poder inviabiliza, impede e invalida saberes produzidos por grupos subalternizados. Foucault afirmava que as massas podiam falar por si, mas entendia que existia uma interdição para que essas vozes pudessem ser ouvidas. (RIBEIRO, 2017, posição 586)

Nessa citação, a autora utiliza o interdiscurso para criar a relação entre sua obra e a obra de Foucault no que se refere à forma de exclusão do discurso, a interdição. Nesse caso, a interdição funciona como forma de censurar o discurso daqueles grupos subalternizados.

A seguir, passaremos para as análises do corpus coletado na rede social X, no qual os sujeitos utilizam o conceito de *lugar de fala* para enunciar os discursos em busca de validação nas discussões em que estão inseridos.

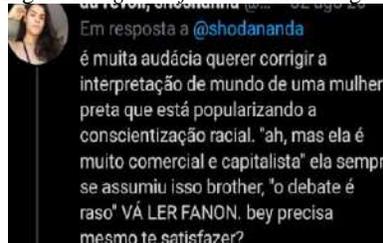
#### 4. Análise do corpus

Como já comentado, este artigo não tem o objetivo de discutir filosoficamente a credibilidade do conceito de *lugar de fala*, tampouco tem o objetivo de tomar um posicionamento em prol da existência ou não desse conceito. O posicionamento desse trabalho é discutir e analisar a percepção dos sujeitos sobre a utilização do conceito, uma vez que são esses sujeitos, os membros dos grupos minoritários. Além disso, a análise discutirá o posicionamento desse conceito como uma forma de controle e exclusão do discurso, isto é, a censura.

Para a primeira análise, foi escolhido o tweet abaixo de uma internauta sobre o caso do cancelamento de Lília Schwarcz em 2021. Neste ano, a professora da USP (Universidade de São Paulo) escreveu um artigo no *Jornal Folha de São Paulo* sobre o filme *Black is King* da cantora Beyoncé. No artigo em questão, Schwarcz realiza uma crítica sobre o modo como Beyoncé retrata a cultura do continente africano, que segundo a historiadora, acontece de forma artificial e sem muita profundidade.

Nessas condições de produção do discurso, o cancelamento de Schwarcz acontece por conta de os internautas considerarem que a historiadora da USP não possui autorização para tomar a palavra, uma vez que é uma mulher branca e não teria o *lugar de fala* de uma mulher negra para falar sobre como representar a cultura africana. O fator histórico aparece pela busca de inversão da credibilidade da mulher branca historicamente privilegiada sendo questionada, desta vez, pela possibilidade de a mulher negra requisitar o seu *lugar de fala* para representar uma cultura de seus ancestrais da forma com que acha melhor. Podemos observar a figura abaixo para ser analisada.

Figura 1: *lugar de fala* da mulher negra 1.



Fonte: X (2020).

No *print* acima da rede social X, a internauta aparece como sujeito do discurso que se enquadra na FD que têm apoio ao conceito de *lugar de fala*. Para esse sujeito, Schwarcz não pode criticar a cantora Beyoncé por sua produção do filme *Black is King*, pois quem possui o *lugar de fala* para falar e/ou representar o sujeito negro é a mulher negra, que não é Schwarcz.

Analisando linguisticamente, o sujeito inicia com “É muita audácia querer corrigir a interpretação de mundo de uma mulher preta”, em que “audácia” é utilizado como substantivo que indica coragem ou ousadia para questionar aquilo que já está cristalizado (o *lugar de fala*). A palavra “interpretação” aparece como substantivo que indica a visão de mundo da mulher preta, que não é uma réplica, mas sim o seu próprio pensamento, em que o sujeito, a partir de sua ideologia, toma o seu posicionamento no discurso dentro de sua FD de um grupo marginalizado.

A palavra “preta” aparece como adjetivo, que neste caso tende a indicar o posicionamento social da mulher e lhe dar garantias de poder falar sobre o assunto em questão, ou seja, a presença do *lugar de fala* (mulher preta).

O sistema de exclusão é marcado a partir da utilização do próprio *lugar de fala* como ferramenta de controle e exclusão do discurso. O conceito funciona como a *interdição* feita sobre o discurso alheio, que pretende questionar a tomada da palavra de Schwarcz, que não pode mais dizer tudo em qualquer lugar, mesmo sendo uma conhecida historiadora que tem estudos sobre o sujeito negro no Brasil e no continente africano.

Além da interdição, a *separação* aparece nesse discurso pelo sujeito a partir do destaque que realiza sobre a *investidura* que Schwarcz ocupa enquanto historiadora e professora universitária, em que o sujeito categoriza como “comercial e capitalista”, adjetivando a sujeita criticada com características consideradas condenáveis no mundo acadêmico, uma vez que ceder ao “capital” carrega sentidos históricos mal vistos, uma vez que a linha de pensamento de Schwarcz é vista como um sujeito de esquerda. Os adjetivos utilizados são utilizados para descredibilizar a imagem da historiadora enquanto sujeito do discurso que critica uma mulher negra.

O segundo *tweet* que analisamos aqui é caracterizado por uma natureza multimodal e dialógica. A partir da utilização de uma imagem, o sujeito pretende realizar uma comparação, que pode ser vista abaixo.

Figura 2: Lilia branca.



Fonte: X (2020).

O dialogismo aparece no *tweet* por sua responsividade. Não há diretamente um diálogo acontecendo na rede social em questão sobre o assunto, sequer o internauta busca responder a algum outro post. O seu enunciado advém da natureza dialógica da linguagem que se materializa a partir de sua enunciação livre, isto é, não há uma conversa, mas o enunciado responde à uma afirmação lançada ao ar, no fio discursivo e assim, o sujeito, na produção de seu discurso, se vale de uma outra voz para complementar a sua.

O enunciado “a lilia schwarcz escrevendo a crítica ao black is king” [sic], toma um posicionamento introdutório que busca no recurso multimodal, na imagem, a sua relação de sentidos. Na imagem, é possível ver a apresentadora de TV, Eliana, que é uma mulher branca, vestida com trajes da cultura africana. Essa atitude, implicitamente, ou seja, através de um não dito, é reprovada por certos grupos, principalmente, pelos grupos negros, pois é considerado apropriação cultural indevida ou até um tratamento jocoso com suas raízes culturais.

A partir da complexidade da imagem, o sujeito pretende utilizar o humor, realizando uma paródia, para descrever como Lilia Schwarcz, uma mulher branca, estaria realizando uma crítica à uma mulher negra (Beyoncé). A questão é que a noção pré-construída desse discurso é de que Schwarcz não possui *lugar de fala* para falar sobre como representar o negro e, esse ato por parte da historiadora, é visto de forma jocosa como representado pela imagem de uma apresentadora de TV vestida com trajes africanos. A mulher branca, portanto, não tem o direito de tomar a palavra para falar sobre um assunto, tecer uma crítica, que não seja de seu lugar social e isso é retirado do contexto imediato, mas também da historicidade de não se “fantasiar” de negro, assim, os sentidos não nasceram nessa discussão ou nessa data, mas estão cristalizados na história.

Em ambas as figuras (1 e 2) foi possível analisar conceitos da ADF, sendo o próprio conceito de discurso que se materializa na língua e materializa seus sentidos históricos. As formações discursivas são visíveis pela tomada de posição dos sujeitos em relação a utilização do conceito *de lugar de fala* como pré-requisito para falar sobre determinados assuntos. O interdiscurso presente nos discursos interage entre um enunciado e outro e, inclusive, entre as formações discursivas contrastantes.

Não analisamos aqui um embate “teórico” na rede social X sobre a valência do conceito, contudo é possível buscar no que está implícito, o dialogismo presente nos enunciados dos sujeitos que se valem do *lugar de fala* para controlar e excluir o discurso de Schwarcz. As condições de produção do discurso foram exploradas na contextualização da polêmica do corpus, que se mostrou claro por sua ideologia em favor do conceito.

## 5. Considerações finais

A partir do que foi discutido nesse artigo voltamos ao título que afirma que o conceito de *lugar de fala* funciona como uma forma de controle e exclusão do discurso. Assim, é possível visualizar as formas de controle e interdição do discurso propostas por Foucault (1970) e que são utili-

zadas nos discursos analisados como forma de autoconservação. Em outras palavras, os mecanismos de controle são utilizados para que o discurso do outro, do sujeito branco ou do sujeito que não possui o *lugar de fala* no assunto de que se cria a discussão, não seja ouvido e não seja aceito.

Não foi buscado encontrar falhas conceituais no conceito de popularizado por Ribeiro (2017), porém buscou-se realizar a análise da percepção dos sujeitos de como o *lugar de fala* funciona e, a partir dessa hipótese, foi possível visualizar as formas de controle e exclusão do discurso presentes em sua utilização. Não se faz juízo de valor sobre os motivos pelos quais os sujeitos precisam interditar o discurso alheio como foi notado nessa análise, mas descrevemos como essa interdição funcionou no caso mencionado.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed., 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2020.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

GARCIA, Matheus Henrique Leandro. *A cultura do cancelamento nas redes sociais: o identitarismo como dispositivo discursivo*. 2024. Dissertação (Mestrado) – Curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024. 132p.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2013.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et al. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2010. p. 59-86

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. de Bethania S. Mariani et al. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2010b. p. 159-89

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

## O ENSINO DE FONOLOGIA NO PROCESSO DE LETRAMENTO DA ESCRITA

*David Brito Alves (UERJ)*  
[davidbrito.2011@hotmail.com](mailto:davidbrito.2011@hotmail.com)

### RESUMO

O estudo da ortografia é a parte da fonologia que estuda a escrita correta da palavra. A partir desse conceito, pode-se dizer que a ortografia é importante para o processo de escrita da língua. Nesse sentido, o trabalho com o emprego do encontro consonantal é um processo contributivo em relação ao processo da produção de escrita do vocábulo. Nesse viés, o trabalho intitulado “o ensino de fonologia como processo de letramento da escrita” é atividade produzida na disciplina de fonologia, variação e ensino vinculado ao mestrado profissional em Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Tal pesquisa tem como objetivo compreender as regras de escrita de palavra grafada com encontros consonantais e escrevê-la corretamente. Este trabalho apresenta como embasamento teórico Antunes (2003) e Ormundo (2018). Esses autores dialogam com a temática em estudo. Quanto à metodologia trabalhada na turma do 6º ano B, foi-se aplicado um ditado de 30 palavras que contemplam o emprego do encontro consonantal e em seguida, um bingo ortográfico contendo 20 palavras escolhidas pelos discentes. O resultado prévio apresentado aponta dificuldades dos discentes em relação à escrita correta de determinadas palavras grafadas com encontro consonantal.

**Palavras-chave:**

**Ensino. Fonologia. Gramática.**

### ABSTRACT

The study of spelling is the part of phonology that studies the correct spelling of words. Based on this concept, it can be said that spelling is important for the process of writing a language. In this sense, working with the use of consonant clusters is a contributing process in relation to the process of producing written words. In this sense, the work entitled “teaching phonology as a process of writing literacy” is an activity produced in the discipline of phonology, variation and teaching linked to the professional master’s degree in Letters at the State University of Rio Grande do Norte. This research aims to understand the rules for writing words spelled with consonant clusters and writing them correctly. This work presents as its theoretical Antunes (2003) and Ormundo (2018). These authors dialogue with the theme under study. Regarding the methodology used in the 6th grade B class, a dictation of 30 words was used, which included the use of consonant clusters, followed by an orthographic bingo containing 20 words chosen by the students. The preliminary results presented indicate difficulties for the students in correctly writing certain words spelled with consonant clusters.

**Keywords:**

**Grammar. Phonology. Teaching.**

## **1. Introdução**

Esta pesquisa empenha-se no estudo da ortografia que é denominada como parte da fonologia que estuda a escrita correta da palavra. Sendo o trabalho com o emprego consonantal um processo contributivo em relação à escrita correta dos vocábulos. Nesse sentido, tal pesquisa adota teóricos importantes que dialogam com a temática em relevo, corroborando para o aprofundamento e aprimoramento da escrita de acordo com a norma padrão da língua. Sendo, ela de cunho intervencionista, busca-se por meio de levantamento de dados, quais as dificuldades apresentadas pelos discentes quanto à escrita correta das palavras grafadas com encontros consonantais.

Nesse contexto, a pesquisa apresenta indício de que a escrita correta do vocábulo está para além da memorização de regras de palavras com encontros consonantais pelo discente, porém tal trabalho mostra que a leitura exerce um papel essencial na competência de escrita, uma vez que “é pela leitura que se apreende o vocabulário específico de certos gêneros de textos ou de certas áreas do conhecimento e da experiência” (ANTUNES, 2003, p. 75). Dessa forma, pode-se afirmar que a leitura possibilita a abertura do caminho para que o leitor possa conhecer, familiarizar-se com a escrita correta dos vocábulos, criando um vínculo com e para além das regras estabelecidas da grafia das palavras.

Ainda nessa perspectiva, a pesquisa debruçou-se numa metodologia ativa em que buscou investigar as práticas de escrita dos discentes, se estes conhecem as regras dos encontros consonantais e, além disso, possuem o hábito de praticarem a leitura e a escrita diária, visto que tais práticas contribuem, efetivamente, para o conhecimento da formação dos elementos mórficos que compõem a palavra da língua.

## **2. Fundamentação teórica**

Nessa seção será discorrida sobre a concepção de leitura e de escrita e sua importância para o processo de desenvolvimento da competência escrita do discente.

### **2.1. Concepção de leitura**

A leitura é vista como uma atividade de interação verbal escrita e contribui para o desenvolvimento da habilidade de escrita do discente, uma vez que a prática dessa atividade amplia o horizonte de percepção do universo da escrita, ou seja, o leitor passa a ter conhecimento de como a palavra é escrita corretamente na língua, passa a conhecer os elementos mórficos constituin-

tes do vocábulo da língua. Além disso, toma conhecimento dos sons distintivos que contribuem para a formação fonética de cada palavra do português.

Nesse contexto, a leitura é uma ferramenta essencial à escrita, pois é por meio dela que o leitor se encontra imerso num universo de palavras nas quais coexistem regras que fazem com que os vocábulos sejam escritos de acordo com a norma culta, com o que se denomina norma padrão, evitando o que se chama de cacoépiã. Desse modo, a prática dessa atividade, além de ser importante para a escrita, corrobora para o processo de construção do sentido, conforme Antunes (2003)

A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor. (ANTUNES, 2003, p. 67)

Nesse viés, nota-se a relevância do exercício da leitura em sala, já que ela é um pré-requisito para que o discente possa ter o contato direto com o uso da palavra, possa compreender como e quando empregá-la corretamente num contexto comunicativo. Por isso, o enfoque que se deve dar na prática de tal atividade durante as aulas de língua portuguesa, visto que contribui bastante para o processo de aquisição da escrita.

## ***2.2. Concepção de escrita***

A importância dada a leitura não prescinde do papel que a escrita tem em relação à comunicação que estabelece entre os sujeitos da situação comunicativa. Nesse sentido, pode-se perceber que a escrita é uma atividade complementar ao exercício da leitura e apresenta uma função fundamental no quesito interação, uma vez que promove o intercâmbio sociocultural, estabelece as relações de poder no contexto social. Nesse viés, a atividade de escrita, conforme Antunes (2003):

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência o “não ter o que dizer”. As palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. (ANTUNES, 2003, p. 67)

Nesse sentido, a partir desse conceito de escrita, pode-se depreender que a escrita está atrelada à competência da leitura, a prática da leitura contínua, uma vez que esta precede aquela contribuindo para o projeto de dizer,

para o processo de aquisição da língua. Dessa forma, a comunicação entre indivíduos num contexto social, torna-se exitosa. As interações acontecem de forma a contribuir para o processo de evolução de uma comunidade, essencialmente, linguística.

Portanto, a atividade de escrita, assim como a da leitura, deve ser protagonizada num ambiente escolar para que os discentes desenvolvam tais habilidades possibilitando a inserção deles num contexto mais amplo, mais complexo da comunidade linguística, mais letrado, visto que segundo Kleiman (1995), “o letramento não é um método utilizado para o ensino da escrita, mas envolve a imersão do sujeito no mundo escrito”, isto é, o letramento é o caminho pelo qual oportuniza aos sujeitos a estarem envolvidos num evento de comunicação, ou melhor, num evento de letramento.

Dessa forma, corroborando para o sucesso em uma sociedade repleta de desafios, onde o domínio da leitura e o da escrita é essencial, imprescindível a um mundo multiletrado, que é permeado de múltiplas linguagens, múltiplas maneiras comunicativas. Todas importantes, essenciais à interação social e que são, de fato, oriundas de universo tecnológico, globalizado e globalizante.

### 3. *Metodologia*

O método de aplicação da atividade na sala de aula relativo ao estudo da grafia correta de palavras grafadas com encontro consonantal consiste numa metodologia ativa em que os participantes da atividade proposta interagem, dinamicamente, na produção de escrita da palavra, de modo a conhecerem, através das regras de encontros consonantais, como tais palavras são escritas.

Nesse sentido, a metodologia adotada é ativa e dinâmica em que a pesquisa é de caráter intervencionista, uma vez que procura alcançar o objetivo traçado neste estudo.

Afinal, segundo a concepção de Aguiar (2003) e Rocha (1996; 2001), “a pesquisa de intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico”. Dessa forma, pode-se depreender que a pesquisa-interventiva é participativa, porque, além de envolver ações concretas em relação aos sujeitos envolventes, possibilita a disponibilização do conhecimento produzido para todos na tentativa de servir de instrumento para ampliar a qualidade de vida da população.

Ainda sobre a pesquisa intervencionista, tal pesquisa é fundamental porque contribui no desenvolvimento de práticas pedagógicas possibilitando a diminuição da relação dicotômica entre teoria e prática.

Nesse contexto, tal pesquisa ganha bastante força, porque parte da realidade do pesquisador, ou seja, do contexto em que o pesquisador está inserido, ligando diretamente à vida do profissional da educação. Assim, pode-se concluir que a pesquisa-intervenção corrobora para o desenvolvimento da prática de ensino, assim como para o processo de aquisição do conhecimento por parte do discente.

Em relação às técnicas e procedimentos utilizados para atender aos objetivos apresentados, serão utilizadas ditados de palavras e bingo ortográfico (encontro consonantal), contributos da escrita correta dos vocábulos.

#### ***4. O campo da pesquisa: caracterização da escola e da turma***

O *locus* da pesquisa foi Escola Municipal de Tempo Integral Laís Rodrigues de Almeida situada na Avenida Odilon Guimarães, 1773, Curió, CEP 60884-070, localizada no município de Fortaleza, compreendida na Grande Messejana. A escola é constituída por alunos oriundos de diversos bairros adjacentes, com situações econômicas variadas. Os alunos são filhos de professores, de profissionais de segurança, empreendedores, diaristas, comerciantes. A turma escolhida para se trabalhar com aplicação da atividade foi a turma do 6º ano B dos anos finais, constituído de 30 alunos, sendo que 28 discentes participaram da atividade proposta em sala de aula.

As atividades produzidas em sala de aula constitui ditado de palavras com encontros consonantais e, logo um bingo ortográfico contemplando a grafia de palavras com tais encontros. Porém, inicialmente, os discentes tiveram contato direto com as regras de encontros consonantais possibilitando a grafia correta das palavras.

Na pesquisa, levou-se em consideração o conhecimento prévio dos discentes envolvidos em relação à grafia correta das palavras grafadas com encontros consonantais. Nesse sentido, a aprendizagem torna-se mais significativa quando os discentes são motivados a participar de atividades escolares em que eles encontram sentidos nelas.

A seguir, pode ser observada uma lista que caracteriza uma breve descrição das atividades a serem ministradas, atividades estas que serão importantes para se perceber a grafia correta das palavras quanto aos encontros consonantais.

Quanto ao percurso metodológico apresentado, observam-se os seguintes procedimentos:

- No primeiro momento, é discutido com a turma a respeito do conhecimento deles em relação a palavras que são escritas com encontros consonantais, se, de fato eles tiveram contato direto com tais palavras e quais dificuldades apresentadas quanto à escrita delas. Em seguida, foi socializado com a turma as regras de escrita de palavras grafadas com encontros consonantais na tentativa de fazer com que os discentes se familiarizem com tais regras observando a grafia correta de tais vocábulos.
- No segundo momento, o professor-regente fez citação de palavras grafadas com encontros consonantais para a turma do 6º B, de modo que cada discente escreveu-as corretamente no caderno. Em seguida, foi feito, coletivamente, a correção na lousa das palavras (o professor-regente registrou tais vocábulos no quadro) na tentativa de que cada discente pudesse fazer a observação (correção) necessária quanto à grafia da palavra.
- No terceiro momento, o professor-regente solicitou a turma que cada discente escolhesse 20 das 30 palavras grafadas com encontros consonantais (que foram citadas) e escrevesse numa tabela disponibilizada para cada aluno. Nessa ocasião, o professor-regente (pesquisador) guardou na caixa as 30 palavras grafadas com encontros consonantais.
- No quarto e último momento, o professor-regente (pesquisador) fez o sorteio, em forma de bingo, falando cada palavra retirada da caixa. O discente que completar/marcou, em sua tabela, a coluna com as palavras grafadas com encontros consonantais, citadas pelo professor-regente (pesquisador), foi o ganhador ou ganhadora do primeiro sorteio. Depois, foi-se o segundo até o quarto sorteio, seguindo o mesmo procedimento e preenchimento da tabela.

##### **5. Discussões e resultados (análises)**

Na pesquisa, foram-se analisadas as 30 palavras constituídas por encontros consonantais, retiradas do livro didático: *Se liga na língua*, e trabalhadas durante a aula de língua portuguesa na turma do 6º ano B. A saber: “pneu; eclipse; atmosfera, helicóptero; admiração, impacto, objeto; recepção, tecnologia; criação; enigma; ingresso; significado; decepção; interrupção; submarino; obturação; aspecto; opção; Brasil; ficção; prato; grafia; advogado; formação; estrela; caderno; letra; palavra e greve”. Tais palavras apresentam encontros consonantais separáveis e inseparáveis de acordo com a explanação apresentada, inicialmente, pelo professor-regente (pesquisador) a turma do 6º ano.

Durante o estudo de tais vocábulos grafados com encontros consonantais a turma do 6º ano B, percebeu-se que os discentes esboçaram determinadas dificuldades quanto à grafia de algumas palavras, sobretudo, quando associavam a grafia das palavras à sonoridade delas. Como pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 1: Palavras registradas com desvio de grafia, realizado pelos discentes.

Pneu	Pineu/ pinel
Eclipse	Eglipse/eclipisse/ eclipce/eclipse
Helicóptero	Helicópitero/ helecopetero
Admiração	Adimaração
Recepção	Recepição
Enigma	Eniguima
Decepção	Desepiação/desepeção/depção
Interrupção	Interupção
Submarino	Sub- marino/sobmarino/subimario
Obturação	Obturasão/ obituração
Aspecto	Aspequito/ aspegto/aspeguito
Brasil	Brazil
Ficção	ficsão

Como mostra a tabela acima, pode-se observar que a dificuldade apresentada pelos discentes quanto à escrita de palavras com encontros consonantais está associada à sonoridade da palavra, uma vez que o discente não conhecendo o vocábulo, não tendo familiaridade com a grafia da palavra, escreve esta tal qual o som apresentado durante a pronúncia. Dessa forma, reforça a teoria de que é preciso, efetivamente, tomar conhecimento da escrita correta do vocábulo para que possa apresentá-lo, graficamente, de acordo com a norma padrão da língua portuguesa.

Nesse contexto, ainda é possível observar na tabela que as dificuldades apresentadas pelos discentes quanto à escrita somam-se à falta frequente da prática de leitura, bem como à prática da escrita, visto que a palavra como Brazil (escrita pelo discente com a letra Z) pressupõe que ele tenha visto tal vocábulo grafado dessa forma, porém não se atentou que a grafia dessa palavra com a letra Z, refere-se à escrita em outra língua e, não pertencente à língua portuguesa. Dessa forma, a leitura frequente, atenta contribuiria para que tal discente soubesse identificar que a palavra mencionada, apresenta grafia com a letra S na língua vernácula, no idioma português.

Em suma, é possível vislumbrar que a solução para tais dificuldades de grafia, apresenta-se no contato com a palavra, que ocorre por meio da leitura, uma vez que esta possibilita que o discente, além do conhecimento da grafia da palavra, compreenda o fenômeno linguístico que influencia na

formação dela. Pois, parafraseando a fala de Antunes (2003), a atividade da leitura é complementar à atividade relacionada à produção escrita, visto que ambas propiciam uma atividade dinâmica, interativa entre os sujeitos participantes da ação comunicativa, de modo a contribuírem para a produção, para a geração de conhecimento numa sociedade dinâmica, diversificada, letrada e tecnológica.

## 6. Conclusão

O estudo realizado por meio da análise de dados apresentados nas atividades propostas em sala de aula, possibilitou o levantamento de questões relacionadas à escrita de palavras grafadas com encontros consonantais, a saber: “Por que os alunos apresentam desvio de escrita de palavras com encontros consonantais?”. “Por que eles apresentam tais dificuldades?”.

A partir do estudo minucioso a respeito da grafia das palavras, percebeu-se que tais discentes esboçavam tais desvios de grafia em virtude a falta de distinção em relação ao fonema (som) e a escrita da palavra. Além disso, a falta de contato direto com os vocábulos influenciava a representação gráfica da palavra.

Nesse sentido, o problema com o desvio de escrita de palavras grafadas com encontros consonantais acentuava-se quando estas recebiam acento. Isso de fato, mostrava-se o grande entrave quanto à grafia dos vocábulos por parte dos discentes.

Ainda analisando os dados da pesquisa, percebeu-se que os discentes, embora conhecessem um pouco das regras dos encontros consonantais apreendido por Lima (2003): os encontros consonantais separáveis, inseparáveis e mistos, apresentaram um desempenho muito tímido em relação à grafia correta da palavra. Entretanto, a timidez da escrita correta do vocábulo pode-se ser solucionada com a prática contínua da leitura, uma vez que tal prática contribui para que o discente passe a ter mais contato com a grafia correta do vocábulo e, desse modo, escrevê-lo conforme a norma palavra da língua.

Em suma, a familiaridade, por meio da leitura e escrita, associado ao estudo das regras dos encontros consonantais propiciam ao discente a oportunidade de uma escrita mais exitosa, uma escrita pautada na norma padrão da língua, sem apresentar dificuldade de identificação, reconhecimento da dicotomia entre grafia e sonoridade das palavras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, K.F.; ROCHA, M.L. Práticas universitárias e a formação sócio-política. *Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política*, n. 3/ 4, p. 87-102, 1997.

ANTUNES, Irandé Costa. *Aulas de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003. p, 67-84

KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ORMUNDO, Wilton. SINISCALCH, Cristiane. *Se liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018. 136p.

ROCHA LIMA, Carlos Eduardo. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 43. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

## O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS NO CONTEXTO BILÍNGUE: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

*Julliana Azevedo da Cunha* (FFP-UERJ)

[cjulliana25@gmail.com](mailto:cjulliana25@gmail.com)

*Priscila Francisca* (FFP-UERJ)

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

*João Paulo da Silva Nascimento* (UERJ)

[jpn0401@gmail.com](mailto:jpn0401@gmail.com)

### RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar criticamente desafios e estratégias de ensino de Português como segunda língua (L2) para aprendizes surdos, no contexto bilíngue. Considerando as especificidades das comunidades surdas, o estudo busca compreender as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos ao aprenderem o Português como L2, dentro de um cenário em que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a primeira língua (L1). Além disso, propõe reflexões pedagógicas que utilizam recursos visuais, espaciais e tecnológicos que são fundamentais para uma educação inclusiva e eficaz. A base teórica centra-se, assim, em Quadros e Schmiedt (2006) e Nascimento e Araújo (2024). Portanto, a investigação intenta oferecer propostas que superem as barreiras linguísticas e contribuam para a construção de um ambiente educacional mais acessível e adaptado ao contexto bilíngue, garantindo uma aprendizagem mais significativa e culturalmente representativa.

### Palavras-chave:

Comunidade surda. Contexto bilíngue. Ensino de Português como L2.

### ABSTRACT

The aim of this paper is to critically analyze the challenges and strategies of teaching Portuguese as a second language (L2) to deaf people in a bilingual context. Considering the specificities of the deaf community, the study seeks to understand the main difficulties faced by deaf students when learning Portuguese as an L2, within a scenario in which the Brazilian Sign Language (Libras) is the first language (L1). In addition, it proposes pedagogical reflections using visual, spatial and technological resources that are fundamental for an inclusive and effective education. The methodological basis is thus centered on Nascimento and Araújo (2024), Quadros and Schmiedt (2006). Therefore, the research aims to offer proposals that overcome language barriers and contribute to building a more accessible educational environment adapted to the bilingual context, ensuring more meaningful and culturally representative learning.

### Keywords:

Bilingual context. Deaf community. Teaching Portuguese as L2.

## 1. Introdução

*“A educação bilíngue para surdos no Brasil envolve a LIBRAS e a Língua Portuguesa. Quadros (1997) propõe a educação bilíngue a partir de uma perspectiva social, cultural e linguística, também captada pelos documentos legais que estabelecem a educação bilíngue por meio de políticas públicas. No entanto, faz-se necessário discutir como configurar essa educação bilíngue.” (QUADROS, 2019, p. 158)*

Inicialmente, podemos considerar que as línguas exercem função fundamental na comunicação humana, além de desempenhar papel ímpar na expressão de valores culturais (isto é, crenças, costumes, histórias coletivas), representando as identidades e as vozes de determinados grupos. Desta forma, entenderemos neste trabalho a importância da valoração cultural e linguística no que diz respeito à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e ao seu entrelace com o processo de ensino–aprendizagem do Português escrito em perspectiva de segunda língua (L2) para surdos. Mais especificamente, pensaremos nos desafios do ensino de Português como L2 para surdos no contexto bilíngue, refletindo estratégias metodológicas que visem a incorporação de elementos inclusivos no desenvolvimento educativo escolar: ou seja, em um contexto em que a Libras é a língua materna do aluno surdo e o português, portanto, será ensinado enquanto segunda língua.

Por essa razão, entendemos que a formação docente, particularmente no campo das linguagens, deve contemplar de maneira aprofundada as especificidades sociolinguísticas e culturais das comunidades surdas (Cf. NASCIMENTO, 2023). Essa abordagem é essencial para promover a redução das barreiras interativas, pedagógicas e metodológicas, possibilitando um ensino mais inclusivo e alinhado aos princípios da educação bilíngue, que valoriza tanto a Libras quanto a língua portuguesa como meios complementares de comunicação e aprendizado.

O ensino bilíngue, que assegura o acesso à Libras e à língua portuguesa de forma integrada, é fundamentado por avanços legislativos que garantem direitos linguísticos essenciais à comunidade surda. A obrigatoriedade da presença de tradutores-intérpretes de Libras/Português em diferentes espaços sociais, estabelecida pela Lei nº 12.319/10, e as condições normativas para a implementação da Educação Bilíngue, previstas no Decreto nº 5.626/05, foram passos significativos nesse processo. Após 16 anos, esses princípios foram fortalecidos pela Lei nº 14.191/21, que integrou a Educação Bilíngue à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), consolidando um modelo que reconhece e respeita a singularidade linguística e cultural dos surdos.

No esteio desta discussão, recuperamos que “entre a primeira e a segunda língua, vários autores identificam a existência da interlíngua, um sistema que apresenta características linguísticas específicas com diferentes níveis de sofisticação até se aproximarem da língua alvo (...)” (ELLIS, 1993 *apud* QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 9-10). A perspectiva de interlíngua mostra-se interessante e cabível aqui por nos permitir pensar além da dicotomia L1 vs. L2, pois pressupõe o momento entre ambas, ou seja, o percurso de desenvolvimento e apropriação de uma L2 a partir de uma L1. Este estágio intermediário caracterizado como *interlíngua*<sup>41</sup> pode ajudar a compor a reflexão pretendida no texto acerca das estratégias metodológicas no ensino de português para surdos, situando, ao longo deste processo, o professor e as propostas didáticas como mediadores nessa caminhada.

Hoje, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, há a obrigatoriedade, a partir da Lei número 14.191/21, da modalidade bilíngue para surdos (libras e português) nas escolas. Essas alterações legais decerto são valiosas no sentido de, com o passar dos anos, alterar um panorama maior de exclusão e invalidação da linguagem e estilo de vida surdo, que perpassa séculos. Entretanto, entendemos que, para desconstruir narrativas opressoras (Cf. ARAÚJO; NASCIMENTO, 2024), é imprescindível aprender a reconhecer a ampla diversidade linguística e experiências culturais da vivência surda, bem como seus modos particulares de aprendizado e maneiras de enxergar a comunicação. Nesse viés, no presente artigo discutiremos brevemente sobre tais modos particulares de aprendizado do português, bem como entendermos a perspectiva histórica das etapas da educação dos surdos com as abordagens do oralismo, comunicação total e bilinguismo – momento vivido hoje em dia.

O texto irá se dividir, então, em três seções: a primeira apresentará os 3 principais momentos históricos da educação de surdos, refletindo sobre a trajetória de luta e conquistas pedagógicas das pessoas surdas e da sociedade no geral, que caminha para uma educação mais inclusiva. Além de estabelecer um diálogo crítico com a obra fílmica “Filhos do Silêncio” (1986), sobre a abordagem oralista.

Logo, a segunda seção tratará do ensino de Português para surdos no Brasil, em um contexto em que a Libras é a língua materna destes indivíduos; assim, nesta fase identificaremos o cenário em que esse modelo de ensino se insere, reforçando a necessidade de uma atmosfera bilíngue, a relevância do reconhecimento legal e propostas didáticas que valorizem as

---

<sup>41</sup> O conceito *interlíngua* foi pensado pelo linguista americano Larry Selinker, em 1972. E nos ajuda a compor a ideia aqui fomentada acerca de estratégias metodológicas no ensino de português.

particularidades das comunidades surdas, concisamente. Por fim, concluiremos com uma síntese do que foi tratado.

## 2. *Concepções de educação de surdos*

Nesta etapa, refletimos sobre os momentos históricos da educação de surdos, que se caracterizam pela tríade do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilinguismo (Cf. SACKS, 1990). O período oralista, o modelo misto e a abordagem bilíngue representam abordagens distintas no que diz respeito à comunidade surda, além do papel das línguas na formação educacional. A partir da compreensão de tais fases, podemos perceber a evolução acerca do reconhecimento da cultura e das línguas de sinais até os dias atuais – onde há a solidificação do bilinguismo, filosofia mais eficaz e mais coerente com o aparato legislativo para a educação de pessoas surdas.

Iniciaremos tal discussão levando em conta a perspectiva de um clássico do cinema sobre protagonismo surdo. O filme “Filhos do Silêncio” (1986)<sup>42</sup> aborda questões centrais relacionadas à comunicação, identidade e à tensão entre as culturas surda e ouvinte. A narrativa foca na relação entre James Leeds, um professor que ensina alunos surdos a ler e escrever, e Sarah Norman, uma mulher surda que rejeita a oralização – método pedagógico que busca ensinar os surdos a falarem.

Nesse contexto, fica evidente que o professor insiste na imposição do oralismo, ao invés de empregar seu conhecimento da Língua de Sinais para adaptar o ensino, promovendo uma abordagem bilíngue que respeite tanto a L1 (língua de sinais) quanto a L2 (língua oral). Leeds defende a leitura labial e a oralização como meios para a inserção do surdo na sociedade ouvinte, mas essa visão revela-se excludente e preconceituosa, pois desconsidera o direito dos surdos de viverem plenamente sua Língua de Sinais (L1), dentro de um ambiente bilíngue e inclusivo.

Deste modo, entendemos a oralização como um dos primeiros métodos pedagógicos na história da educação surda. Entretanto, esta abordagem, hoje repudiada, desvaloriza a cultura surda e a Língua de Sinais, tratando a surdez como uma deficiência a ser corrigida, em vez de reconhecê-la como uma condição culturalmente rica e válida. Tendo em vista que os surdos por diversos anos foram considerados como deficientes, em vista da visão capacitista, foram necessárias diversas lutas para que as comunidades surdas pudessem ter seus direitos e identidades reconhecidos (Cf. ARAÚJO, 2023).

---

<sup>42</sup> *Children of a Lesser God* (título original) é um filme norte-americano, dirigido por Randa Haines, que aborda questões sobre a cultura surda, comunicação e relacionamentos entre surdos e ouvintes.

A reflexão proporcionada pelo filme é relevante, pois evidencia a necessidade urgente de uma educação mais inclusiva, que seja sensível às necessidades e identidades dos alunos surdos, respeitando sua língua natural e promovendo a convivência harmoniosa entre diferentes formas de comunicação e expressão. Ademais, é importante ressaltar que, assim como no Brasil, cada país possui sua própria língua de sinais, que deve ser reconhecida e valorizada como uma língua completa, legítima e essencial para o desenvolvimento da identidade surda.

A primeira fase, então, entendida como *oralista*, se estabelece ao fim do século XIX e ganha força com o Congresso de Milão, em 1880. O evento em questão legitimou o ensino a partir da metodologia oral, excluindo, assim, as línguas de sinais das atmosferas relacionadas à educação. O oralismo impunha um ensino apoiado na deficiência auditiva em lugar de evidenciar as múltiplas possibilidades dos aspectos visuais, além dos espaciais, que caracterizam a experiência surda, ignorando as necessidades linguísticas e culturais da comunidade surda (Cf. SKLIAR, 1998). Isso porque busca incorporar os surdos na sociedade a partir de características de ouvintes, isto é, priorizando e ensinando a língua falada.

Nas décadas seguintes, desenvolveu-se a comunicação total, que buscava combinar a fala com o uso dos sinais, leitura labial, escrita, gestos, expressões faciais e, em alguns casos, o uso de tecnologias auditivas. Porém, tal método não reconhecia a língua de sinais como L1 dos surdos (ARAÚJO, 2023). A educação nesta fase ainda era restritiva, pois continuava a ver a língua de sinais como um recurso auxiliar, não como um sistema linguístico completo e capaz de sustentar o desenvolvimento cognitivo e social dos surdos. Esse modelo foi um pequeno avanço em relação ao oralismo puro, mas seguia sem proporcionar um ambiente plenamente inclusivo, dado que integrar várias modalidades pode ser um caminho confuso e gerar resultados inconsistentes.

Segundo Goldfeld (1997), o modelo misto representava uma tentativa de adaptação que não atendia de forma efetiva às necessidades linguísticas e educacionais dos surdos, pois ainda falhava em respeitar a língua de sinais como um direito linguístico e cultural fundamental.

Com o surgimento do modelo bilingue, nas décadas de 1970 e 1980, a língua de sinais foi finalmente valorizada como a língua materna (L1) das pessoas surdas. Esse modelo se baseia na compreensão de que o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos surdos é mais bem realizado quando eles podem se expressar e aprender em uma língua que respeite as especificidades visuais e culturais de sua comunidade. O bilinguismo surge, então, como uma resposta às limitações dos modelos anteriores, que descon-

sideravam o potencial da língua de sinais para sustentar o aprendizado e o acesso ao conhecimento.

A abordagem, defendida por autores como Quadros e Karnopp (2004), defende que a língua de sinais deve ser a base do ensino para os surdos, funcionando como uma ponte para o aprendizado da língua majoritária em sua forma escrita. Esse modelo pedagógico não apenas valoriza a língua de sinais, mas também incorpora aspectos culturais da comunidade surda, promovendo uma educação que vai além do ensino de conteúdos e que busca construir uma identidade surda empoderada e respeitada. Ao considerar a língua de sinais como L1, o bilinguismo pretende criar um ambiente educacional em que a L2 é aprendida de forma mais natural e efetiva, e garantindo que o aprendizado ocorra de forma significativa e não impositiva.

O bilinguismo, atual método e o mais aceito e eficaz na educação de surdos, requer que políticas e práticas pedagógicas assegurem a presença da língua de sinais em todas as etapas de ensino, reconhecendo e respeitando sua posição como a L1 dos surdos. No contexto brasileiro, é igualmente essencial que o ensino do português como L2 seja desenvolvido de forma inclusiva, utilizando métodos adaptados às características linguísticas e cognitivas dessa comunidade. A língua de sinais deve ser o alicerce para uma educação plena, oferecendo a base necessária para a aquisição da L2.

Assim, o bilinguismo vai além de um método educacional, consolidando-se como uma filosofia de inclusão e o modelo mais adequado para promover o pleno desenvolvimento e valorizar a diversidade cultural e linguística da comunidade surda. Conforme destaca Nascimento (2023), esse processo envolve a formação continuada de professores, a atualização de materiais didáticos e a criação de condições linguísticas adequadas para assegurar os recursos necessários à comunicação. Tais ações são fundamentais para construir um ambiente educacional inclusivo, que respeite e valorize as diferentes manifestações linguísticas e culturais das comunidades surdas.

No contexto brasileiro, a perspectiva bilíngue foi formalmente consolidada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Lei de Libras). Esse decreto reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas no Brasil. Além disso, estabeleceu diretrizes fundamentais, como a inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos, e a garantia de sua utilização em todos os níveis de ensino. Essa regulamentação reforça o bilinguismo no país, considerando a Libras como a L1 dos surdos e o português como L2, promovendo acessibilidade e respeito à diversidade cultural e linguística no cenário educacional brasileiro.

### 3. *O Ensino do Português como L2 para Surdos no Brasil: Direito, cultura e prática*

No Brasil, o ensino do português para surdos se insere em um contexto bilíngue e multicultural, no qual a Libras ocupa um papel de protagonismo como L1, enquanto o português escrito deve ser tomado como L2. Essa abordagem não é apenas uma questão pedagógica; é um reconhecimento legal e cultural das especificidades da comunidade surda, além de um reflexo da luta por inclusão e respeito à diversidade linguística. Para compreender essa prática, é essencial considerar os marcos legais que a sustentam, a lógica pedagógica que a fundamenta e os exemplos que a tornam acessível e real no cotidiano educacional, dado que

As decisões educacionais não se limitam, assim, apenas aos conteúdos disciplinares e às questões linguísticas, mas promovem aos alunos uma tomada de consciência quanto à nova perspectiva social que se abre para eles. Esta consciência social, discutida nas interações entre sujeitos, possibilita uma troca sobre as diversas maneiras de ver o mundo, suas experiências culturais, sobre o que significa tornar-se bilíngue, pois aprender uma segunda língua corresponde a entrar em contato com novas experiências culturais e sociais, determinadas por e determinantes desta outra língua. (LODI, 2004, p. 32)

A ideia de que o português seja ensinado como L2 para surdos parte do princípio de que a Libras é sua língua natural, sendo a base para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social. Essa visão foi consagrada pela Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação no Brasil, e pelo Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta o uso da Libras e define diretrizes para o ensino bilíngue. Ambos os dispositivos estabelecem o direito dos surdos a uma educação que respeite sua L1, garantindo que o português seja ensinado em sua forma escrita e de maneira acessível. Essa abordagem encontra reforço na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente no artigo 59, que prevê adaptações pedagógicas e uso de recursos especializados para assegurar o pleno aprendizado dos alunos com necessidades específicas.

Mas por que o português é considerado uma segunda língua para surdos? A resposta está na própria experiência sensorial e linguística dessa comunidade. A Libras é uma língua visual-espacial, com estrutura gramatical e sintática próprias, enquanto o português, na modalidade oral-auditiva, baseia-se em uma lógica sonora pouco acessível para a maioria das pessoas surdas, se considerarmos seu canal perceptivo. Assim, ao tratar o português como L2, a abordagem bilíngue reconhece que ele precisa ser ensinado como um sistema linguístico adicional, geralmente mediado pela Libras, e não imposto como uma substituição à língua natural dos surdos. Quadros (2019, p. 164) sugere enquanto objetivos da educação bilíngue os seguintes tópicos:

- a) Legitimar a experiência visual;
- b) Assegurar o desenvolvimento socioemocional íntegro das crianças a partir da identificação com surdos adultos (encontro surdo-surdo);
- c) Criar um ambiente linguístico-social apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas;
- d) Garantir as possibilidades para que as crianças surdas construam uma teoria de mundo;
- e) Oportunizar o acesso à informação curricular e cultural.

Ensinar o português como L2, no entanto, exige práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos alunos surdos. Por exemplo, em sala de aula, atividades que utilizem traduções intermodais, como a produção de textos a partir de vídeos em Libras, podem ajudar os alunos a entenderem como as estruturas da L1 podem ser correspondentes ou não na L2, o que pode favorecer o desenvolvimento metacognitivo a respeito das línguas que utilizam.

Outro recurso interessante são as histórias em quadrinhos, que combinam elementos visuais com o texto escrito, facilitando a compreensão do vocabulário e das estruturas gramaticais do português. Esses exemplos não apenas tornam o aprendizado mais acessível, mas também reforçam a autonomia dos alunos ao conectar o português a situações práticas e reais de suas vidas, um aspecto fundamental, de acordo com Ribeiro (2024).

A tecnologia também desempenha um papel essencial nesse processo. Aplicativos como o VLibras<sup>43</sup>, que traduz textos em português para Libras, são exemplos de como as ferramentas digitais podem criar pontes entre as duas línguas. Plataformas educacionais com vídeos legendados e conteúdos interativos oferecem uma abordagem visual que respeita o modo de aprendizagem dos surdos, tornando o ensino mais dinâmico e inclusivo. No entanto, é importante lembrar que a tecnologia não substitui o professor bilíngue, cuja presença é indispensável para mediar o aprendizado e garantir que o processo respeite as especificidades individuais de cada aluno.

O bilinguismo, mais do que uma metodologia de ensino, é um modelo que promove o respeito à identidade linguística e cultural dos surdos. Fernandes (2006) destaca que essa abordagem não se limita ao aprendizado de duas línguas, mas integra a valorização da cultura surda e a inclusão do aluno como sujeito de direitos. Quando o ensino do português parte da Libras como L1, ele não apenas assegura que o aluno surdo desenvolva habilidades

---

<sup>43</sup> VLibras é uma ferramenta de acessibilidade digital que traduz conteúdos em texto e áudio para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio de um avatar virtual.

linguísticas em português, mas também reafirma a legitimidade de sua língua natural como base de sua educação e formação cidadã.

O ensino de português como L2 para surdos apresenta desafios específicos relacionados à construção de práticas pedagógicas que respeitem a Libras como L1 e promovam o acesso ao português de forma visual e significativa. Uma das principais dificuldades é a falta de materiais didáticos adaptados às necessidades da comunidade surda, como recursos que utilizem abordagens bilíngues, visuais e interativas (Cf. QUADROS, 2004). Além disso, o preconceito linguístico e a ausência de formação adequada dos professores contribuem para a negligência da Libras como ferramenta mediadora no processo de ensino-aprendizagem do português. Estratégias eficazes nesse sentido podem incluir o uso de tecnologias assistivas, tradução inter-semiótica e metodologias que priorizem o ensino do português escrito, pois, para muitos surdos, a modalidade oral-auditiva é inacessível (Cf. LACERDA, 2007). Dessa forma, promover uma abordagem bilíngue que integre a Libras ao ensino do português como L2 é fundamental para garantir a inclusão educacional e a autonomia comunicativa da pessoa surda.

### ***3.1. Propostas para o Ensino de Português como L2 para Surdos: Integração Cultural e Estratégias Visuais***

A educação de surdos requer uma abordagem que vá além da simples adaptação de métodos tradicionais, incorporando elementos culturais e identitários que respeitem a experiência visual e a singularidade linguística da comunidade surda. Para que o português como segunda língua (L2) seja ensinado de forma eficaz, é fundamental considerar a Libras como um pilar central no processo, atuando como uma ponte linguística que conecta o surdo à estrutura do português escrito. Essa proposta pedagógica deve aliar práticas interativas, visuais e lúdicas ao reconhecimento da identidade cultural surda, promovendo uma aprendizagem inclusiva e significativa. Soares (2020) explora de forma aprofundada os desafios e estereótipos frequentemente associados à comunidade surda, chamando atenção para elementos cruciais que devem ser levados em conta ao se discutir a Educação Bilíngue direcionada a essa comunidade. A autora ressalta que esses aspectos são essenciais e não podem ser negligenciados para promover uma educação inclusiva e eficiente.

A área de educação para surdos revela inseguranças, inquietações e também distorções [...] como efeitos de pouca ou nenhuma integração de pesquisas sobre o componente linguístico-cognitivo a pesquisas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Decorre dessa desarticulação uma atuação despreparada dos profissionais que lidam com grupos que demandam ações de desenvolvimento aplicáveis em níveis distintos de proficiência. Mesmo com de-

mandas diferenciadas, nativos e não-nativos do PB partilham sala de aula em que há níveis de proficiência incompatíveis: aprendizes que ainda não leem com aqueles que falam, leem e escrevem em PB. E ainda se juntam a esse quadro deduções que geram afirmações distorcidas e supergeneralizadas sobre aspectos relativos ao desenvolvimento de habilidades linguísticas de surdos. (SOARES, 2020, p. 70)

Além desse aspecto evidenciado por Soares (2020), devemos considerar a inserção de conteúdos culturais e identitários. Um ensino eficaz de português como L2 deve partir do reconhecimento da cultura surda, valorizando sua identidade e suas narrativas. Trabalhar com conteúdos culturais, como histórias de figuras emblemáticas da comunidade surda, poesias em Libras e relatos de conquistas sociais, permite que o aprendizado esteja alinhado aos valores e à vivência dos alunos. Por exemplo, a análise de textos sobre o “Dia Nacional da Libras” pode ser utilizada para ensinar vocabulário e estrutura gramatical do português, contextualizando o ensino no universo cultural dos estudantes (Cf. SKLIAR, 1999). Essa prática cria um vínculo entre a aprendizagem e a valorização da própria identidade, motivando os alunos a se engajarem no processo educacional.

Também se destacam como essenciais nesta seara abordagens interativas, visuais e lúdicas. A natureza visual dos surdos exige que o ensino do português seja rico em recursos que priorizem a interação e a ludicidade. Jogos educativos, como quebra-cabeças de palavras, atividades com tabuleiros interativos e competições para a formação de frases, tornam o aprendizado dinâmico e significativo. Além disso, o uso de plataformas digitais que integram vídeos em Libras e animações explicativas pode facilitar a compreensão de conceitos abstratos, como tempos verbais e conectores textuais. Por exemplo, um aplicativo pode apresentar frases curtas em português acompanhadas de sua tradução para Libras, permitindo ao aluno visualizar a relação entre as duas línguas.

Ademais, a utilização de imagens, vídeos e diagramas pode facilitar o processo educativo. Entendemos que imagens e vídeos são ferramentas indispensáveis para conectar o mundo visual dos surdos ao aprendizado do português escrito. Diagramas que ilustram a estrutura de frases, como a comparação entre a ordem sintática da Libras (SOV – Sujeito-Objeto-Verbo) e do português (SVO – Sujeito-Verbo-Objeto), podem facilitar a internalização das diferenças gramaticais. Além disso, vídeos que combinam Libras com legendas em português ajudam os alunos a compreenderem palavras e frases no contexto. Por exemplo, um vídeo narrando uma história popular, como “O Saci-Pererê”, pode ser explorado em atividades que ensinam adjetivos e tempos verbais, enquanto reforça o vocabulário.

Outro aspecto eficaz é o aproveitamento do espaço visual e gramatical da Libras, tendo em vista que a gramática da Libras pode ser utilizada como um recurso mediador no ensino do português. Uma prática eficiente é usar sinais para introduzir conceitos que, posteriormente, serão representados por palavras escritas. Assim, ao ensinar preposições em português, pode-se explorar a gramática espacial da Libras, que utiliza o espaço físico para indicar relações de lugar ou direção. Assim, frases como “O livro está sobre a mesa” podem ser ensinadas com apoio de diagramas visuais que representem essa relação espacial.

Como exemplo, uma aula sobre o tema “Animais da Floresta” pode integrar várias estratégias descritas. Primeiramente, a aula pode começar com um vídeo narrado em Libras que apresenta os animais, utilizando legendas em português. Em seguida, um jogo interativo pode desafiar os alunos a formar frases, como “O macaco está na árvore”, utilizando imagens e blocos de palavras. Por fim, um diagrama que mostra as relações gramaticais entre Libras e português, como o uso do verbo “estar”, reforça a internalização da estrutura linguística.

Para ilustrar, um modelo satisfatório de técnicas didáticas é proposto por Soares (2020):

Figura 1: Técnicas didáticas para composição de unidade de ensino.

Propósitos	Técnicas didáticas
Guiar e/ou verificar compreensão	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Preenchimento de quadros/tabelas/esquemas</li> <li>● Verdadeiro ou falso</li> <li>● Múltipla escolha</li> <li>● Relação entre texto e imagem</li> <li>● Pergunta direta</li> <li>● Pergunta aberta</li> <li>● Transcodificação</li> <li>● Encaixe de sentenças, balões ou parágrafos</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cloze</li> </ul>
Desenvolver capacidades linguístico-comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Preenchimento de lacuna</li> <li>● Complete</li> <li>● Ordenação de palavras</li> <li>● Pergunta aberta</li> <li>● Transcodificação (modalidade não verbal em verbal) Cloze</li> </ul>
Integrar capacidades de compreensão e de produção	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Esquema de tarefa</li> </ul>

Fonte: Soares (2020, p.150 *apud* Araújo e Nascimento, 2024, p.120-121)

O material apresentado no estudo de Araújo e Nascimento (2024), o qual pode aprofundar esta questão que vimos debatendo, refere-se a uma unidade didática, definida como uma sequência organizada de atividades

pedagógicas com o objetivo de explorar um tema específico e desenvolver competências linguístico-discursivas (Cf. LEFFA, 2007; SOARES; FREITAS JR., 2021). Considerando o público-alvo, o foco dos autores está no aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, a partir da temática da cultura surda, para alunos das séries finais do ensino fundamental que possuem proficiência em Libras. Embora o trabalho de Araújo e Nascimento (2024) não se restrinja a uma série específica, dado que os autores partem da crença de que o ensino de L2 deveria ocorrer por níveis e não por séries, o material por eles apresentado exemplifica estratégias eficazes para o desenvolvimento de habilidades em português como L2, em particular das habilidades de leitura e escrita, sem prescindir de aspectos estruturais.

Outra observação importante é a de que Soares (2020) ressalta escolhas fundamentais para a elaboração de unidades didáticas direcionadas ao ensino de Português como L2 para surdos, conferindo especial atenção às técnicas didáticas que facilitam o desenvolvimento linguístico-comunicativo e a avaliação da compreensão nesta língua. A autora argumenta que uma unidade didática bem estruturada utiliza uma diversidade de estratégias que organizam atividades, exercícios e tarefas, promovendo um aprendizado mais sistemático e eficiente. Assim, as técnicas didáticas devem estar alinhadas aos objetivos específicos, oferecendo ao aprendiz ferramentas concretas e adaptadas às suas necessidades.

À vista disso, Soares (2020) enfatiza que o ensino de Português como L2 para surdos não pode ser conduzido de forma desorganizada ou improvisada. Cada objetivo de aprendizagem demanda técnicas específicas que possibilitam alcançar os resultados desejados. Ao apresentar um quadro exemplificando a relação entre objetivos pedagógicos e técnicas didáticas, a autora destaca como a aplicação dessas estratégias pode contribuir para a construção de um ensino mais eficiente em perspectiva bilíngue.

Conduzido nesta perspectiva, o material de Araújo e Nascimento (2024) prioriza a função comunicativa de “descrever”, utilizando os gêneros textuais, sinopse e resenha, bem como amostras linguísticas características desse domínio. Para isso, integram tanto textos escritos em L2 quanto textos sinalizados em Libras (L1), promovendo uma abordagem bilíngue que respeite e valorize as particularidades da comunidade surda. Esse enfoque reforça, por exemplo, a importância de considerar a inter-relação entre as línguas e os gêneros textuais, como forma de enriquecer o repertório linguístico e discursivo dos aprendizes.

Portanto, ao discutir as técnicas didáticas, fica evidente que a estruturação de unidades didáticas deve ser intencional e estratégica, buscando contemplar a diversidade de recursos e métodos que possibilitem uma aprendi-

zagem significativa. A análise de materiais que exploram a temática da cultura surda e os gêneros textuais descritos serve como uma referência para a discussão sobre a implementação de práticas pedagógicas no ensino de Português como L2 para surdos, contribuindo para o avanço das reflexões no campo da educação bilíngue.

#### 4. Considerações finais

A proposta de ensino de português como L2 para surdos deve ser fundamentada em práticas bilíngues que reconheçam a Libras como a base do aprendizado e respeitem a identidade cultural dos alunos. Ao combinar conteúdos culturais, abordagens visuais e recursos interativos, o ensino não apenas promove a aquisição do português, mas também fortalece a autonomia e o pertencimento cultural dos surdos. Essas estratégias pedagógicas criam um ambiente inclusivo e eficiente, no qual o aluno se torna protagonista de sua própria aprendizagem, consolidando sua relação com ambas as línguas. Essas reflexões sobre o bilinguismo destacam a relevância de um compromisso pedagógico consistente com as comunidades surdas.

Diante desse cenário, acreditamos que o presente artigo possa contribuir, de alguma forma, para fomentar uma prática pedagógica mais inclusiva e efetiva no ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos. Nesse contexto, é essencial priorizar a Libras como língua de instrução e base para o aprendizado, além de adotar práticas significativas que valorizem a experiência visual e a multisemiose de textos.

Dessa forma, entendemos que o percurso aqui apresentado, fundamentado nas reflexões teóricas expostas, constitui um caminho possível a ser trilhado focando em uma formação mais inclusiva e alinhada às especificidades dessa comunidade.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Danielle Reis; NASCIMENTO, João Paulo da Silva. Ensino de português como L2 para a comunidade surda: reflexão sobre a elaboração de materiais didáticos. *E-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, Nilópolis, v. 15, Número Especial, p. 114-32, 2024. Disponível em: <https://www.uniabeu.edu.br/revista>. Acesso em: 11 nov. 2024.

ARAÚJO, Danielle Reis; NASCIMENTO, João Paulo da Silva. Um ensaio sobre a educação bilíngue de surdos na perspectiva da decolonialidade, da translíngua e da multimodalidade. *Revista Philologus*, v. 29, n. 89, p. 181-93, Rio de Janeiro: CIFEFIL, mai./ago. 2024.

ARAÚJO, Danielle Reis. *Autorrepresentações e afirmações identitárias em Le cri de la mouette (1994), de Emmanuelle Laborit: um olhar intimista sobre a condição surda*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023. 118p. Disponível em: <https://www.rsirius.uerj.br/blog/bdtd-atualizada>. Acesso em: 01 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. Lei nº 12.319, 1.º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos e altera a LDB. Brasília, 2021.

FERNANDES, E. *Inclusão escolar e culturas surdas: desafios e possibilidades*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FREITAS Jr, R. Por uma abordagem construcional e aplicada de ensino de PBL2 para surdos: integrando a GCBU aos PCNLE e às OCEMLE. In: FREITAS Jr, R.; SOARES, L. A.A.; NASCIMENTO, J.P.S. (Orgs). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas – Volume 1*. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 130-42, 2020.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

LEFFA, V. J. Pra que estudar inglês, profe. Auto-exclusão em língua estrangeira. *Claritas*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/175066236/LEFFA>. Acesso em: 10 nov. 2024.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A. C. B. A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. 282f.

NASCIMENTO, João Paulo da Silva. A formação docente em português língua adicional com foco em aprendizes surdos: políticas linguísticas em universidades públicas do Rio de Janeiro. *e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, v. 14, n. 1, p. 204-33, Nilópolis, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://www.uniabeu.edu.br/revista>. Acesso em: 11 nov. 2024.

QUADROS, Ronice Müller de. *Libras*. São Paulo: Parábola, 2019.

\_\_\_\_\_. *O ensino de língua portuguesa para surdos: Aspectos bilíngues*. Florianópolis: EdUFSC, 2004.

\_\_\_\_\_; SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RIBEIRO, M. C. M. A. Diretrizes para a produção de materiais didáticos no ensino de português para surdos. In: FERNANDES, S. *et al.* (Orgs). *Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino*. São Paulo: Parábola, 2024.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SKLIAR, C. *A educação dos surdos: Uma perspectiva crítica*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, L. A. A. A Produção de materiais para o ensino de português escrito por uma abordagem baseada no uso. In: FREITAS Jr, R.; SOARES, L.A.A.; NASCIMENTO, J.P.S. (Orgs). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas*. Vol. 1. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. p. 143-73

\_\_\_\_\_; FREITAS Jr, R. O gênero unidade didática: descrição e explicação. In: FREITAS Jr, R.; SOARES, L.A.A.; NASCIMENTO, J.P.S. (Orgs). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas – Volume 2*. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 146-58, 2021.

#### Outra fonte:

FILHOS DO SILÊNCIO. Direção de Randa Haines. Produção de Burt Sugarman. Estados Unidos: Metro-Goldwyn-Mayer, 1986. 1 filme (119 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WW53apLyw> 18. Acesso em: 07 nov. 2024.

**O FEMININO E AS TENSÕES ENTRE ORIENTE E OCIDENTE A  
PARTIR DA LEITURA DA HQ AUTOBIOGRÁFICA  
“PERSÉPOLIS”, DE MARJANE SATRAPI**

*Millena Sayuri Oide da Silva (UVA)*

[millenasayuri123@gmail.com](mailto:millenasayuri123@gmail.com)

*Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)*

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

**RESUMO**

O presente escrito tem como objetivo desenvolver uma reflexão sobre a representação das relações de gênero em países orientais a partir da leitura da HQ de natureza autobiográfica “Persépolis”, da autora e artista gráfica iraniana Marjane Satrapi. Empregamos, para essa finalidade, a tradução de Paulo Werneck, com revisão de termos árabes, persas e turcos por Paulo Daniel Farah, em edição publicada pela Companhia das Letras (SATRAPI, 2007, selo Quadrinhos na Cia). Também fazem parte do embasamento teórico-metodológico: Bakhtin (2017), Candido (1976), The New London Group (1996), Oliveira e Masiero (2005), dentre outros. Objetiva-se aqui desenvolver uma análise literária que desvele tensões de sentido que há na construção dos gêneros feminino e masculino em contextos específicos da experiência oriental, em especial, a iraniana. Considera-se também como o imaginário ocidental deve romper os estereótipos para uma percepção mais precisa das relações entre Oriente e Ocidente, o que é habilmente trabalhado por Marjane Satrapi em sua literatura marcada pelo signo da resistência. Por fim, a análise conduzida também considera como as representações multissemiótica desenvolvidas pela autora fizeram com que essa História em Quadrinhos se tornasse um dos livros de literatura mais influentes do século XXI, segundo recente divulgação do The New York Times, impactando leitores de diversas partes do mundo.

**Palavras-chave:**

Literatura oriental. Relações Interculturais.  
Aspectos da análise literária de texto multissemiótico.

**ABSTRACT**

This paper aims to develop a reflection on the representation of gender relations in Eastern countries based on the reading of the autobiographical comic book “Persepolis”, by Iranian author and graphic artist Marjane Satrapi. For this purpose, we used the translation by Paulo Werneck, with a revision of Arabic, Persian, and Turkish terms by Paulo Daniel Farah, in an edition published by Companhia das Letras (SATRAPI, 2007, Quadrinhos na Cia imprint). Bakhtin (2017), Candido (1976), The New London Group (1996), Oliveira and Masiero (2005), among others, are also part of the theoretical-methodological basis. The aim here is to develop a literary analysis that reveals tensions of meaning in the construction of the feminine and masculine genders in specific contexts of the Eastern experience, especially the Iranian one. It also considers how the Western imagination must break stereotypes to have a more accurate perception of the relations between East and West, which Marjane Satrapi skillfully works in her literature marked by the sign of resistance. Finally, the analysis also considers how the multi-semiotic representations developed by the author made this comic book one of the most influential

literature books of the 21<sup>st</sup> century, according to a recent report by The New York Times, impacting readers from different parts of the world.

**Keywords:**

**Intercultural relations. Oriental literature.  
Aspects of literary analysis of multi-semiotic text.**

## **1. Introdução**

O panorama da vivência feminina na contemporaneidade sofre com diversos estigmas que determinam ou excluem temáticas verdadeiramente importantes para o público-alvo. A sociedade, detida da parcela imersa pela luta por direitos e visibilidade, assume o papel determinante no fenômeno da conscientização, ao passo que a outra parte degenera e reforça os estereótipos de exclusão e preconceito. Dessa forma, a recorrência de acontecimentos nocivos à comunidade feminina no que diz respeito à violência, reforço das relações de poder entre gêneros e o imaginário construído através das atuações dos micromachismos colaboram para o cansaço pela luta de direitos de existência.

A Literatura, por sua vez, dedicada à expressão humana em seus respectivos períodos de ocorrência e história, encontra o fazer feminino em uma representação específica, ainda que detida de interpretação ou verossimilhança, das diversas realidades vividas por muitas mulheres em diferentes contextos sociais. Nesta perspectiva, encontram-se os diversos cenários de representação feminina, compostos por subjetividades configuradas a cada grupo organicamente subdividido. Dentre os cenários, destaca-se, em uma perspectiva bilateral referente aos diferentes contextos sociopolíticos, uma demarcação geográfica da vivência feminina, determinada pela dicotomia entre Oriente e Ocidente.

Desta forma, o conflito cultural entre os territórios, de distintas linhas temporais no que diz respeito à construção do imaginário social, estabelece formatações diversas ao estudo de literatura, sobretudo diante da autoria feminina. Assim, a autora basilar deste trabalho, Marjane Satrapi, representa uma parcela da gama de territórios inseridos no contexto de vivência feminina asiática, representando o panorama vivido no Oriente Médio. Satrapi, nascida em 1969, no Irã, é uma autora, diretora, ilustradora e cartunista que dedica sua narrativa à vivência das mulheres no contexto de opressão estabelecido pela religião, pelas lutas políticas e pela cultura segregacionista construída pelo fundamento coletivo.

O desenvolvimento de narrativas autobiográficas, nesse sentido, contribui para a concretização de material de estudo real referente ao desconhecido pelo imaginário ocidental comum, refletindo o caráter autocentrado dos

continentes não asiáticos frente às questões enfrentadas por grande parcela da população inserida no continente. Ocorrências de conflitos bélicos internos e externos motivados por crenças distintas e interesses políticos são um dos principais tópicos de referência na literatura de Marjane, tornando o reflexo de sua existência uma representação de seu cotidiano como cidadã de uma nação imersa em problemáticas próprias e determinante no tocante ao volume emigratório motivado pelos fatos, uma vez que a permanência da população ameaça a vida de diversos grupos, mas principalmente de mulheres.

Portanto, pela necessidade e urgência de imigração ao contexto ocidental, especificamente francês, a autora-personagem inicia o que se apresenta aqui como interculturalidade, trazendo práticas de mediação e tradução entre os contextos apresentados, majoritariamente distintos entre si em convenções, culturas e determinações sociopolíticas. Tais conceitos fundamentam o presente trabalho ao revelar a clara dicotomia entre os cenários de existência, tornando a representação gráfica e literária uma ferramenta de análise a esses contextos na intenção de relacioná-los a materiais que complementem tal problemática, evidenciando o apagamento da mulher racializada em contexto ocidental.

Tal contextualização é declarada como base do trabalho, resultado de dois projetos de iniciação científica anteriores baseados na mesma autora. O primeiro, “Equidade de gênero, interculturalidade e multiletramentos: “Persépolis”, de Marjane Satrapi, em projetos didáticos”, marcado por objetivos pedagógicos de aplicação da obra no contexto da Educação Básica e o segundo, sua continuação direta, “Persépolis”, de Marjane Satrapi, em diálogos intersemióticos e interculturais: estudo do gênero histórias em quadrinhos e aplicação do projeto didático”. Nesse sentido, determinados através de objetivos, sobretudo, didáticos, o projeto segue para sua abrangência extraescolar, tendo como objetivo geral a busca por visibilidade das questões raciais no tocante ao panorama oriental através da literatura.

O que determina a invisibilidade e homogeneização da cultura oriental no cenário mundial e por que as narrativas femininas giram em torno da visão de apagamento? Os questionamentos evidenciam as especificidades dos objetivos para o trabalho, apresentados pela análise histórico-literária da obra de Marjane Satrapi na busca por representações de tal apagamento e os contornos realizados pela narrativa feminista na detenção desses fatores, apresentando narrativas complementares para a fundamentação. Buscar-se-á o reflexo de diferentes culturas continentais para o fortalecimento da problemática.

Assim, a criação e construção do escopo do trabalho determinam-se pela estrutura de pesquisa, análise histórico-literária e intersemiótica determinada pelo fator gráfico da obra em quadrinhos e revisão bibliográfica de materiais que estabelecem relações múltiplas de complemento, exemplificação e/ou fundamentação para a narrativa não ficcional apresentada, ilustrando todo o cenário evidenciado pela autobiografia. Para isso, a utilização de autores como Bakhtin (2017), Candido (1976), Ono (2005), Santos (2010) e Ravetti (1999) será fundamental para a determinação de material teórico que se delimita como fonte bibliográfica para a exploração do escrito de Satrapi.

## **2. *O processo intercultural no desenvolvimento de equidade***

A presente seção enfatiza a atuação das definições conceituais no proposto pelo trabalho, configurando referência ao projeto na intenção de ilustrá-lo no panorama teórico. Suas subdivisões, configuradas pela expressão dos conceitos e contextualização do exposto, revelam a realidade retratada por Marjane Satrapi e, ao mesmo tempo, por diversas outras autoras vítimas do processo de poder estabelecido entre os gêneros feminino e masculino no contexto de vivência asiática.

Dessa forma, por meio da ilustração da interculturalidade e da dialogicidade, fundamentadas respectivamente por Lisette Weissmann (2018) e Mikhail Bakhtin (2016), a seção pretende fazer uma leitura contrastiva com o intuito de dialogar com a literatura feminista oriental, analisando aspectos que dizem respeito a diversas culturas e tornando-as mais palpáveis ao nosso leitor.

### **2.1. *A expressão da interculturalidade***

Interculturalidade, determinada a partir de uma palavra composta, cujo significado garante uma posição de intermédio ou reciprocidade em relação à culturalidade em seus sentidos individual e coletivo, representa a maior ferramenta de análise na perspectiva intercontinental de estudo das literaturas. A configuração de dialogicidade entre diferentes culturas e suas representações e as expressões dessa relação no fazer cotidiano configuram a produtiva realização de seu fenômeno, garantindo oportunidades múltiplas de conhecimento nas mais diversas áreas. Assim, traçar o paralelo entre dois conceitos estabelece o reforço de ideias estabelecidas em prol de ambos na mesma conjuntura, proporcionando o enriquecimento da produção cultural. Sobre interculturalidade, Weissman afirma:

Nomeia o processo como mestiçagem, o que significa falar de uma combinação ou montagem de elementos heterogêneos, em que cada um conserva sua

particularidade, dentro da qual permanece a diferença. O conceito representa um diálogo em imanência, em paridade, um diálogo de confiança, criando uma estética de muitas vozes que falam e conversam, se sucedem, se contradizem e, às vezes, também se interrompem. [...] A interculturalidade se separa da cultura hegemônica, na procura de diálogos ou gestos interculturais. (WEISSMAN, 2018, p. 27)

Assim, quando referenciado o conceito de diálogo, a autora estabelece em consonância as influências da globalização no processo dialógico intercultural, fator determinante na construção das relações, uma vez que possibilita o acesso ao fazer sociocultural de distintas manifestações. Ao estabelecer encadeamento com o imaginário social apresentado por Marjane em “Persépolis”, o contexto globalizado determina uma grande parcela da narrativa, uma vez que mídias, expressões artísticas e até mesmo comportamentos advindos da cultura ocidental interferem e conferem relevância ao contexto de vivência no Oriente Médio. Posteriormente, tal relação configura-se como alvo no que diz respeito à qualidade de vida, fazendo com que a autora-personagem seja determinada na obrigatoriedade de migração, estabelecida violentamente pela ausência de perspectiva em seu próprio território. Sobre esse aspecto, Weissmann declara:

Os efeitos da globalização também podem ser negativos, sobretudo quando olhamos para os migrantes, dentro do mundo conectado, mas que não têm conseguido se estabelecer; desse modo, a migração aparece contendo mais desenraizamento que liberação, deixando o sujeito exposto a uma situação de vulnerabilidade e solidão, além e aquém do enriquecimento esperado, ao assumir tantos riscos. (WEISSMAN, 2018, p. 32)

Desta forma, a obra de Marjane Satrapi, em seu fator autobiográfico e refletor da realidade conduzida pelos critérios determinados, ao mesmo tempo, pelo sofrimento e pela riqueza, advindos da relação intercultural, sempre vem acompanhada de sua contextualização sociológica, concretizando seu objetivo estudado no nível explicativo, como sugerido por Candido (2006) na proposição sobre a referência do elemento social na narrativa como componente estruturante próprio, distante da tentativa de explicação do fenômeno literário ou artístico. No contexto migratório intercultural, os cenários, juntamente às suas vítimas, devem ser considerados antes mesmo do texto em si, já que toda e qualquer expressão se torna fundamentada pelo contexto, estabelecendo-o como principal referência na construção da obra.

Na literatura, sobretudo configurada pela autoria feminina, tais aspectos são representados pelos fatores de apagamento e ameaça, conferindo empatia ao leitor. No sentido da relação entre a obra e o leitor, Bakhtin (2016) revela que na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito: na compreensão, duas consciências, dois sujeitos, tornando esta sempre dialógica. Na perspectiva do diálogo, confere-se à Julia Kristeva e Mikhail

Bakhtin os respectivos conceitos de intertextualidade e dialogismo, basilares quando representados pela narrativa plural de Satrapi, composta não só pela sua vivência particular – representada quando se acompanha o crescimento da autora-personagem –, como também pela explicitação de seu contexto sociopolítico e cultural, bem como dos diálogos estabelecidos com outras vozes. Desta forma, a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo (Cf. BAKHTIN, 1961, p. 293).

## ***2.2. Processos equitativos e a literatura feminista***

O percorrer da história da luta pelos direitos das mulheres apresenta-se extenso e contínuo até os dias contemporâneos. A relação de detenção ocidental desses direitos, ainda que mais rápida pelas contribuições dos processos sociopolíticos em andamento, recebeu os diversos questionamentos e censuras daqueles detentores de poder. Na Literatura, a representação canônica, caracterizada pelas grandes obras basilares do fundamento literário, mostra-se dominada pelo gênero masculino, uma vez que as mulheres eram negadas às atividades intelectuais e, quando proviam do recurso, eram censuradas ou impossibilitadas pelos procedimentos editoriais que se negavam a publicar suas obras.

Nesse sentido, a representação feminina englobava a sexualização e idealização de seus corpos, de forma fetichizada quando não branca e representada por autores segmentados por seus próprios interesses, contorcendo a imagem da mulher e endossando o estereótipo da figura feminina como sinônimo de representação sexual e/ou símbolo materno. Desta forma, ainda que fundamentadas por publicações anteriores, a crítica feminista questiona o apagamento da literatura de autoria feminina a partir das décadas de 1970 e 1980, quando a ocorrência de publicações estabelece sua força.

Assim, são destacados os pretextos que englobam cada contexto. Enquanto a literatura feminista ocidental lutou pelos direitos de visibilidade e, majoritariamente, presença, a literatura feminista oriental declara sua luta por sobrevivência ainda em contexto de desenvolvimento, declarando a maior participação e influência da esfera ocidental em contexto generalizado.

## ***2.3. A literatura feminista asiática***

Na perspectiva contextual no tocante à obra-objeto, são apontados diversos contextos históricos degradantes no que diz respeito à visibilidade feminina no cenário cotidiano, mas principalmente intelectual por todo o contexto asiático. A ação da colonização, nesse sentido, determina ainda o

processo de julgamento e configuração de violência explícita ao gênero feminino nos mais diversos cenários, sendo um deles estabelecido pelo território oriental. Segundo Fernandes (2023), perante a realidade do contexto sulasiático, o corpo da mulher e suas subjetividades foram relegadas ao esquecimento na produção de conhecimentos, enquanto suas relações intersubjetivas foram pautadas por estruturas de dupla ou múltiplas subalternizações, o que é promovido, mais tarde, à determinação unilateral ao trabalho de cuidado que, a partir da contextualização de Santos (2010) sobre a “mulher-professora”:

Nos países do Sul da Ásia e do Sudeste Asiático, um vasto número de mulheres trabalha como professora desde a escola primária até ao ensino secundário e, ainda que comparativamente em número reduzido, também no ensino superior. [...] Delineando o crescimento e a evolução da educação como uma profissão “para mulheres” em sociedades asiáticas tradicionais, este estudo pioneiro e transcultural mostra que, enquanto nos níveis mais baixos de ensino, as professoras encaram o seu trabalho quase como uma extensão dos seus papéis familiares (em termos de tempo despendido e de espaço de trabalho), nos níveis mais elevados os seus papéis familiares entram em conflito com a profissão, ainda que em geral estas mulheres revelem uma notável capacidade para desenvolver uma certa compatibilidade entre ambos. (SANTOS, 2010, p. 131)

Destaca-se aqui a ausência de críticas à atuação do magistério por mulheres, mas se abrem análises para a motivação de incentivo a tal desempenho, uma vez que as predeterminações contemplam, em sua massiva maioria, reproduções do trabalho doméstico e relações trabalho-maternidade, provados pela crítica quando as mesmas mulheres se inserem em espaços acadêmico-metodológicos ou corporativos. Na perspectiva moderna, Cho Nam-Joo (2016), em seu romance *Kim Jiyoung, nascida em 1982*, retrata tais adversidades quando duas personagens de origem sul-coreana, inseridas no contexto dos anos 1990, têm o seguinte diálogo a partir da sugestão da mãe à filha tornar-se professora do primeiro segmento:

- Não quero ser professora. Já tem algo que quero fazer. E por que eu precisaria sair de casa e estudar tão longe?
  - Pense no futuro. Não existe trabalho melhor para uma mulher do que ser professora.
  - O que é tão incrível em ser professora?
  - Você sai cedo do trabalho. Tem férias escolares. É fácil tirar licença. O melhor trabalho para as mães é ser professora.
  - Claro. É um emprego muito bom para quem tem filhos. Então seria ótimo para todos? Por que especificamente para mulheres? As mulheres criam os filhos sozinhas? Você vai sugerir formação de professores ao seu filho também? Vai mandá-lo para uma faculdade dessas também?
- (NAMJOON, 2016, p.67)

Tais representações, ainda que distantes em territorialidades (a primeira referente ao sul asiático e a segunda, ao leste), contemplam a mesma sig-

nificação quando direcionadas à atuação profissional passiva de mulheres que se refletem no cenário docente àquelas detidas de oportunidades de formação acadêmica e no trabalho doméstico internacional quando negadas ao direito da educação e dispostas aos contextos de migração mandatória.

Ainda segundo Santos (2010), o serviço doméstico no estrangeiro funciona como uma resposta possível, mas incerta, às alterações sociais e econômicas, num contexto de severas desigualdades dentro da família, da comunidade e da nação, tornando o cenário migratório internacional um espaço inexplorado de violência, submissão e exploração. Diante das vivências no Oriente Médio, a professora de Literatura Inglesa na Universidade do Minho e autora de estudos feministas e de gênero Ana Gabriela Macedo, quando perguntada sobre a razão pela qual estudar mulheres advindas desse território, responde:

A questão do Oriente Médio liga muito às questões do político ao privado-pessoal, visto que essas mulheres têm sofrido situações de opressão e censura muito graves. Por outro lado, a guerra é algo que afeta os povos em geral, não é só o caso da Palestina, ou do Irã. O que tenho achado interessante na arte produzida por essas mulheres é a sua capacidade de resistência, a sua coragem aliada à criatividade e, por vezes, mesmo, ao humor [...]. Muitas delas foram forçadas a emigrar, por motivos políticos e para continuarem a criar, outras continuam no seu país, resistindo, criando, inovando. São essas estratégias de resistência e resiliência que elas imprimem na sua arte por meio da representação, que acho particularmente instigante e que me interessa investigar, estabelecendo paralelismos com o mundo que conheço mais de perto, a Europa Ocidental, Portugal. (BITTELBRUN; MACEDO, 2020, p. 2)

Ao tratar-se da fala da professora, diante do cenário de violência promovido por conflitos, Santos (2010) afirma que a guerra, contudo, é por excelência o domínio do terror. Dessa forma, retoma-se à obra de Marjane Satrapi, “Persépolis”, que retrata o conflito pós Segunda Guerra, no qual partes do Irã, ocupado por soviéticos e ingleses, declaram guerra à Alemanha, resultando posteriormente na Revolução Islâmica e em confrontos que chegam ao ano de nascimento da autora (1969) e percorrem diferentes determinações até os dias atuais.

Assim, o histórico de violência vivido por tais nações, motivadas por autoproclamações religiosas e políticas determina o cenário da literatura feminista asiática baseada no apagamento de sua cultura e na solidão formada em contextos migratórios diante do desconhecimento acerca da cultura oriental por países do Ocidente.

Portanto, a busca pela visibilidade proposta por este trabalho representa, de forma concretizada, a intenção em tornar pública a urgência de mulheres que têm suas vidas tomadas pela necessidade de sobrevivência diante da opressão sobre quem ser, o que ser e como ser, tópicos estes silenciados por

suas próprias vozes. Por conseguinte, Marjane Satrapi, ao desenvolver o primeiro álbum de história em quadrinhos iraniano, colocando-se à frente das questões mais profundas de sua existência no lugar de mulher e cidadã, detém a indispensabilidade de análise, estudo, divulgação e, sobretudo, leitura de suas obras.

### **3. *Análise sociopolítica e intersemiótica em “Persépolis”***

A obra objeto “Persépolis” configura uma série de abordagens referentes às dicotomias nas relações de gênero, identidade e política. Desta forma, a apresentação das temáticas complexas determina-se de maneira acessível no sentido linguístico e comunicativo, uma vez que é configurada no gênero História em Quadrinhos. Segundo Santos (2001), a História em Quadrinhos, como veículo de comunicação, tem ainda outras aplicações, seja como peça de marketing, seja como instrumento de transmissão de conhecimento e ferramenta pedagógica. Logo, a representação da realidade de Satrapi, ainda que profunda e regida por fatores extraliterários composicionais da obra, pode ser considerada inclusiva.

No sentido de análise dos diálogos e exposições propostas pela autora, são destacadas três principais vertentes de sua perspectiva durante a narrativa: a influência religiosa na experiência cotidiana, as relações de gênero, sobretudo referente à inferiorização da figura feminina, bem como os conflitos entre as vivências orientais e ocidentais relatadas pela personagem inseridas em ambos os contextos. Assim, os recortes de sua narrativa tornam-se analisados, simultaneamente, nas perspectivas literária, sociopolítica e intersemiótica, considerando também a representação gráfica de sua interpretação que ilustra todo o seu panorama.

#### **3.1. *O religioso***

Sendo uma das principais representações da obra a opressão advinda da mudança no comportamento religioso da nação (tentativa de contrariedade ao regime ocidentalizado), os questionamentos da autora sobre a temática evoluem de acordo com seu próprio crescimento, configurando uma vida de dúvidas sobre o que seguir como fundamentação religiosa, uma vez que são considerados os panoramas orientais e ocidentais.

Figura 1: O conflito interno da personagem. (O Véu).



Fonte: SATRAPI, 2007.

Assim, o conflito estabelecido ainda na infância instaurou-se por toda a vivência da autora-personagem, tornando os fatores externos sociopolítico e religioso como instrumento de identificação de sua própria identidade, especificamente durante o período da pré-adolescência e adolescência, em que os conceitos se consolidaram em opinião e representação de sua própria figura.

### 3.2. As relações de gênero

Imerso no forte cenário religioso e político, o contexto vigente em “Persépolis” configura realidades secundárias às de Marjane, contextualizando com maior detalhamento a vivência da narrativa desenvolvida em meio ao conflito. Entre uma das questões, estão as relações de gênero, sobretudo a inferiorização da figura feminina, determinada por fatores de submissão, rebaixamento e dúvida sobre qualquer fator utilitário da mulher, além da preservação de sua imagem e fator reprodutivo. O contexto, de forma geral, reproduz a opressão em camadas múltiplas, afetando de diversas formas grupos distintos, principalmente figuras femininas. Assim, são representados tanto momentos da figura principal, quanto das diversas personagens que dividem a experiência violenta de discriminação.

Figura 2: A maternidade fundamentada em matrimônio (Moscou).



Fonte: SATRAPI, 2007.

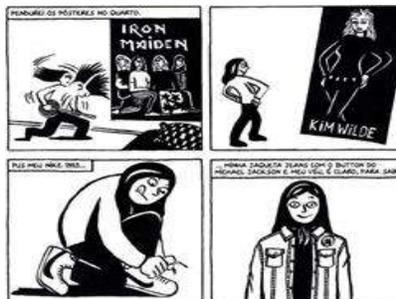
Dentre as tantas mudanças configuradas pelo governo, a determinação de imoralidade do sistema educacional e fechamento das universidades foi uma das mais relevantes para Marjane, que sonhava em ter diversas profissões e valorizava, desde muito cedo, os estudos. A visão da mulher como ferramenta reprodutora datada pelo regime religioso em contradição aos ideais de independência propostos pelo imaginário ocidental instaura, nas figuras-personagens, a angústia do desconhecido, sendo refletida de forma clara em seus diálogos e expressões.

### 3.3. *Oriente X Ocidente*

Determinado como o maior confronto na obra-objeto, o conflito interno e externo entre as convenções sociopolíticas e religiosas das realidades ocidentais e orientais, sobretudo referente ao Oriente Médio, popularmente alvo de predeterminações fundamentadas em discriminação e desinformação, configura a narrativa da autora-personagem na luta contra a marginalização de sua nação. Os conflitos culturais entre o Oriente e o Ocidente têm raízes profundas e complexas, envolvendo diferenças em valores, tradições e formas de vida. À medida que o Ocidente prioriza a individualidade, a liberdade de expressão e o progresso científico, o Oriente tende a enfatizar a coletividade, a harmonia social e a sabedoria ancestral, sobretudo advinda de processos religiosamente definidos.

A globalização, tópico implícito durante o percurso da obra, exerce sua função na promoção de oportunidades de intercâmbio cultural, levando a um diálogo constante entre esses mundos, gerando, ao mesmo tempo, embates na interferência intercultural e positivas contribuições. Dessa forma, as experiências de Marjane Satrapi revelam as intercessões ocidentais democráticas no pensamento teocrático médio e a visão do preconceito para com sua origem quando inserida em cenário exterior ao seu.

Figura 3: As influências (Kim Wilde).



Fonte: SATRAPI, 2007.

A discordância ideológica entre o duplo imaginário da autora manifesta-se a partir de sua experiência ao mudar-se para a Áustria, país da Europa Ocidental majoritariamente regido pelo caráter católico. Ao contrário do que pôde imaginar, o preconceito e a discriminação para com sua origem revelavam-se mais frequente, evidenciando o conflito cultural entre os territórios. Sua primeira estada, em uma pensão de freiras, salientou o caráter discriminatório de forma explícita, partindo da conclusão de que a nacionalidade iraniana se definia, naturalmente, violenta e carente de costumes.

Figura 4: Conflitos (O macarrão)



Fonte: SATRAPI, 2007.

Portanto, a perspectiva de violência vivenciada por Marjane, que se retirou da habitação para descobrir novas concepções, fora da religiosidade, foi perpetuada em ambos os cenários, como demonstrado em seu futuro retorno. Mas, enquanto vivia suas experiências sociais diante dos mais diversos grupos, demonstrou espanto sobre o quão distintas eram as convenções, principalmente quando referentes às relações interpessoais.

#### 4. Considerações finais

As tensões entre Oriente e Ocidente expostas na obra, especialmente no que diz respeito às questões de gênero, são de vital importância para a compreensão contemporânea das dinâmicas culturais nos mais diversos territórios. A HQ autobiográfica “Persépolis”, de Marjane Satrapi, oferece uma perspectiva singular sobre essas tensões ao narrar a vida de uma jovem iraniana (a própria autora) durante e após a Revolução Islâmica. Satrapi utiliza a arte e a narrativa para desmistificar estereótipos, revelando as complexidades da identidade feminina em um contexto cujas tradições e modernidade fre-

quentemente colidem entre si. Sua obra não apenas desafia a visão ocidental monolítica sobre o Oriente, mas também ilumina as vozes femininas que muitas vezes são silenciadas.

Ao explorar as intercorrências da vida de Marjane, o leitor é confrontado com as realidades da opressão e da resistência desconhecidas perante o cotidiano ocidental. A narrativa visual de Satrapi destaca não só as limitações impostas pelo regime, mas também a força e a resiliência das mulheres que buscam espaço em uma sociedade que frequentemente busca restringir suas liberdades. Por meio de sua autobiografia, Satrapi não apenas relata suas experiências pessoais, mas também as universais de muitas mulheres que vivem em contextos semelhantes. Essa identificação permite uma conexão mais profunda entre leitoras e leitores de diferentes origens, promovendo um entendimento mais empático das lutas enfrentadas por mulheres no Oriente.

Dessa forma, a viabilização de conhecimento por meio da obra torna-se fluida, uma vez que a autora torna o processo de aquisição de aprendizado político e cultural acessível aos mais diversos “níveis” de competência linguística. Busca-se, dessa forma, tornar visível outros trabalhos, regidos pelos mesmos objetivos, a fim de fortalecer a visibilidade das culturas orientais, sobretudo na perspectiva feminista. Satrapi utiliza a forma da HQ para tornar suas experiências acessíveis a um público amplo, combinando humor e seriedade. Essa escolha de meio é significativa, pois a arte visual complementa as nuances de sua narrativa, permitindo uma compreensão mais profunda das emoções e desafios enfrentados. Ao mostrar sua infância e adolescência em um contexto tumultuado, a autora revela a complexidade das vivências femininas, que muitas vezes são ignoradas em análises mais amplas sobre a cultura iraniana.

Assim, “Persépolis” funciona como uma ponte entre culturas, facilitando o diálogo sobre feminismo e identidade. A obra provoca uma reflexão sobre as semelhanças e diferenças nas experiências femininas em ambos os contextos, evidenciando como as narrativas feministas podem ser moldadas por fatores socioculturais específicos. Satrapi mostra que, embora as lutas das mulheres iranianas sejam particulares, elas ressoam com as lutas femininas em todo o mundo, destacando a necessidade de uma abordagem interseccional ao analisar as questões de gênero. Essa interconexão revela que o feminismo não é um conceito monolítico, mas sim uma série de experiências interligadas que se manifestam de maneiras diversas, motivando a criação do projeto de leitura aqui proposto.

Em suma, ao analisar “Persépolis” sob a lente das tensões entre Oriente e Ocidente, este trabalho evidencia a importância de dar voz às narrativas

femininas que desafiam estereótipos e promovem a compreensão intercultural. A HQ de Satrapi não apenas enriquece o diálogo sobre feminismo, mas também convida à reflexão sobre como as identidades são moldadas por contextos políticos e sociais. Ao abraçar a diversidade das experiências femininas, “Persépolis” se afirma como uma obra fundamental para o entendimento das complexas interações entre cultura, gênero e resistência, mostrando que, apesar das diferenças, as lutas por liberdade e igualdade são universais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora, v. 34, p, 2017.

\_\_\_\_\_. *Os gêneros do discurso*. Trad. de Paulo Bezerra. Editora 34. São Paulo, 2016.

\_\_\_\_\_. Towards a reworking of the Dostoievsky book. In: \_\_\_\_\_. *Problems of Dostoievsky's poetics*. 3. ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987 [1961].

BITTELBRUN, Gabrielle Vivian. Corpografias do feminino e formas de resistência na literatura e na arte: entrevista com Ana Gabriela Macedo. *Revista Estudos Feministas*, [S.l.], v. 28, n. 1, 2020. DOI: 10.1590/1806-9584-2020v28n157099. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/NFd8Ch9CZsWX5scVQfYHPWP/?format=pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; et al. *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review; Spring 1996; 66, 1; Research Library. Disponível em: [http://vassarliteracy.pbworks.com/w/file/fetch/9012261/Pedagogy%20of%20Multiliteracies\\_New%20London%20Group.pdf](http://vassarliteracy.pbworks.com/w/file/fetch/9012261/Pedagogy%20of%20Multiliteracies_New%20London%20Group.pdf). Acesso em: 19 set. 2024.

FERNANDES, Thallita Mayra Soares. *Poéticas do silenciamento na literatura migrante do sul asiático escrita por mulheres*. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. 163 f. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/20852>. Acesso em: 30 ago. 2024.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à Semanálise*. Trad: Lucia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 2020.

OLIVEIRA, H. A. MASIERO, G. Estudos Asiáticos no Brasil: contexto e desafios. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v.48. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/RZBqXH45FqF6S93pwJqmNcM/>. Acesso em: 1 out. 2024.

ONO, Kent A. *A companion to Asian American Studies*. Blackwell Publishing, 2005.

RAVETTI, G. Autoficção e testemunho: a intersecção literatura/estudos culturais. In: OTTE, G.; OLIVEIRA, S. P. O. (Orgs). *Mosaico crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SAID, Edward. *Orientalismo: Representações Ocidentais do Oriente*. Trad. de Pedro Serras. Livros Cotovia. Lisboa, 2004.

SANTOS, Clara. Culturas, políticas e novas identidades: uma leitura europeia sobre questões de gênero na Ásia. Instituto Cultural do Governo da RAE de Macau. *Review of Culture*, 2010. Disponível em: <https://re.cipp.ipp.pt/handle/10400.22/662>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SANTOS, Roberto Elísio dos. Aplicações da História em Quadrinhos. *Comunicação & Educação*, São Paulo, Brasil, n. 22, p. 46–51, 2001. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i22p46-51. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36995>. Acesso em: 5 out. 2024.

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/rxyrcnwMdPtWsbXTtLRLb4C/>. Acesso em: 16 out. 2024.

THE NEW LONDON GROUP. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. *Revista Construção Psicopedagógica*, 26(27), 21-36. São Paulo, 2018. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542018000100004&script=sci\\_arttext](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542018000100004&script=sci_arttext). Acesso em: 30 ago. 2024.

**O GÊNERO (TECNO)DISCURSIVO CIBERCOMENTÁRIO:  
DEFINIÇÃO, FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO  
ESTRUTURAL**

*Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco* (UFMG)

*ana.paula.clfranco@gmail.com.br*

*Bárbara Amaral da Silva* (UFMG)

*barbara.amaral87@gmail.com*

**RESUMO**

Intimamente ligados à vida social dos indivíduos, os gêneros discursivos emergem dos diversos usos da linguagem em situações específicas, sendo, portanto, frutos de uma criação coletiva e responsáveis por organizar as variadas formas de comunicação. Nesse contexto, encontra-se o cibercomentário, manifestação textual sobre a qual há pouca teoria, ainda que se trate de uma forma comunicacional recorrente no ciberespaço da atualidade. Com isso em vista, neste trabalho, objetivamos descrever, detalhadamente, a organização estrutural e o funcionamento de cibercomentários de redes sociais, gênero tão relevante nas trocas linguísticas virtuais. Para tanto, embasamo-nos, sobretudo, na perspectiva bakhtiniana acerca dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003 [1952–1953]) e nas contribuições teóricas de Paveau (2021) sobre os tecnodiscursos. Na descrição e na análise do gênero, foi possível perceber não só suas características prototípicas relacionadas aos elementos que, conforme Bakhtin (2003 [1952–1953]), constituem os gêneros - estrutura composicional, conteúdo temático e estilo verbal -, mas também como cada um desses elementos sofre influências tecnológicas, a ponto de o gênero ser classificado, na realidade, como um tecnogênero (PAVEAU, 2021). Desse modo, constatamos que o cibercomentário não é apenas uma construção linguística humana, mas fruto da interação humano-tecnologia, dependendo, nesse sentido, das ações dos sujeitos comunicantes e daquilo que é possibilitado ou não pelas ferramentas tecnológicas. Como cada ambiente da internet define suas propriedades de publicação, defendemos que as tecnologias são significativamente responsáveis pelas variações de um mesmo tecnogênero, mais especificamente, de um cibercomentário.

**Palavras-chave:**

**Cibercomentário. Tecnogênero. Gênero discursivo.**

**ABSTRACT**

Closely linked to the social life of individuals, discursive genres emerge from the various uses of language in specific situations, and are the result of collective creation and responsible for organizing the various forms of communication. In this context, we find cybercommentary, a textual manifestation about which there is little theoretical groundwork, despite being a recurring form of communication in today's cyberspace. In this work, we aim to describe the structural organization and functioning of cybercommentary on social media, a genre highly relevant in virtual linguistic exchanges. We based our work primarily on the Bakhtinian perspective on discursive genres (BAKHTIN, 2003 [1952–1953]) and on the theoretical contributions of Paveau (2021) regarding technodiscourses. In the description and analysis of the genre, it was possible to perceive not only its prototypical characteristics related to the elements that,

according to Bakhtin (2003 [1952–1953]), constitute the genres – compositional structure, thematic content and verbal style -, but also how each one of these elements is influenced by technology, to the point where the genre is actually classified as a technogenre (PAVEAU, 2021). Thus, we found that the cybercommentary is not merely a human linguistic construct but rather a product of human-technology interaction, depending, in this sense, not only on the actions of the communicating subjects, but on what is or is not made possible by techno-digital tools. Since each internet environment defines its publishing properties, we argue that technologies are significantly responsible for variations within the same techno-genre, more specifically, within a cybercommentary.

**Keywords:**

**Cybercommentary. Technogenre. Discursive genre.**

## **1. Introdução**

Intimamente ligados à vida social e cultural dos indivíduos, os gêneros discursivos emergem dos diversos usos da linguagem em situações específicas, sendo, portanto, frutos de uma criação coletiva e responsáveis por organizar e estabilizar as variadas formas de comunicação. Conforme Bakhtin (2003 [1952–1953]), aprendemos os gêneros quase da mesma forma como aprendemos nossa língua materna, no uso da língua viva, na experiência. Ainda segundo o filósofo da linguagem, eles são essenciais, uma vez que, se não existissem e se tivéssemos que criá-los a cada uso da fala, a comunicação verbal (oral ou escrita) seria praticamente impossível.

Marcuschi (2001), por sua vez, destaca o surgimento dos gêneros em resposta às necessidades socioculturais e às inovações tecnológicas. Historicamente, os gêneros evoluíram: inicialmente limitados às culturas orais, multiplicaram-se após a invenção da escrita alfabética, expandiram-se com a cultura impressa a partir do século XV e, na era industrial do século XVIII, aumentaram de modo considerável. Atualmente, na era eletrônica e/ou digital, há uma enorme gama de novos gêneros, tanto orais quanto escritos.

Enviesado por tais perspectivas teóricas, Costa (2015) aponta que e-mails, chats, blogs e outros gêneros do discurso compõem práticas de interação social eletrônica e de produção da cibercultura. Essas possuem como instrumento básico o computador em suas variadas configurações, o que, hoje, envolve os *tablets* em suas diversas versões (aqui, também, adicionaríamos os aparelhos celulares). Nesses equipamentos, são produzidos e circulam os gêneros digitais (egêneros), os quais se caracterizam por uma significativa interatividade, já que a tecnologia computacional amplia a combinação multimodal/multissemiótica escrita com outras linguagens, tais quais a imagética e a sonora.

Nesse contexto, surge o cibercomentário, ou o comentário *on-line/comentário digital*<sup>44</sup>, como também tem sido denominado, gênero discursivo sobre o qual há pouca teoria, ainda que se trate de uma forma comunicacional recorrente na atualidade. Com isso em vista, neste trabalho, objetivamos descrever com mais detalhes a organização e o funcionamento de cibercomentários das redes sociais *Facebook* e *Instagram*, devido à relevância desse gênero nas trocas linguísticas virtuais. Para tanto, embasamo-nos na perspectiva bakhtiniana acerca dos gêneros do discurso (Cf. BAKHTIN, 2003 [1952–1953]) e contamos com contribuições de Paveau (2021) sobre os tecnodiscursos. Embora a proposta bakhtiniana dos gêneros do discurso seja fundamental até os dias de hoje, para a descrição de um discurso digital nativo, ou tecnogênero, como é o caso do cibercomentário de redes sociais, a análise do discurso digital de Paveau (2021) nos permite refletir sobre esses gêneros que não são de ordem estritamente linguageira e também sobre como “as determinações técnicas coconstroem as formas tecnolinguageiras” (PAVEAU, 2021, p. 31), perspectiva que ficará mais clara no decorrer do trabalho.

## 2. Do comentário ao comentário on-line: uma visão panorâmica

Costa, em seu *Dicionário de gêneros textuais*, define o gênero comentário como um texto:

[...] usado tanto na escrita quanto na oralidade, [...] a um conjunto de notas ou observações, esclarecedoras ou críticas, expositivas e/ou argumentativas, sobre quaisquer assuntos. São análises, notas ou ponderações, [...], geralmente curtas, acerca de um texto, um evento, um post de blog, um ato, etc. (COSTA, 2008, p. 83)

Originalmente, comentários, comentários críticos, comentários opinativos, comentários argumentativos, comentários interpretativos críticos ou comentários *off-line*, já que são inúmeras as nomenclaturas encontradas nos mais diversos contextos e materiais pedagógicos, nasceram na cultura oral. Isso pode ser afirmado, pois seu uso pode se dar tanto em interações formais – como em defesas de dissertação, debates acerca de um projeto de lei – a cenários cotidianos e informais que sempre existiram, como em conversas entre amigos. Esse último se destaca, pois trocas comunicacionais corriqueiras são, muitas vezes, enviesadas pela perspectiva crítica dos interlocutores, já que existe, conforme Cabral (2019), o pressuposto de que a argumentação é um fenômeno que perpassa as interações humanas, manifestando-se, muitas vezes, por meio de comentários críticos.

<sup>44</sup> Neste estudo, todos os sinônimos de cibercomentário serão usados e possuirão o mesmo valor semântico/social.

Tal forma de comunicação, então, largamente usada na oralidade e em virtude de sua eficiência, foi atualizada para a escrita, tendo sido materializada pela primeira vez na Grécia Antiga, no século VI a.C., mais especificamente nos comentários que Teágenes de Régio teceu sobre Homero, conforme apresenta Paveau (2021). A prática de comentar, seja ela oral, seja ela escrita, manteve-se continuamente até os dias atuais, adaptando-se aos novos suportes, aos modos de linguagem e às novas tecnologias, e adentrando, mais recentemente, o ambiente virtual.

Essa conversão para o digital aproxima e distancia, ao mesmo tempo, o comentário *on-line* de seu gênero de origem (o comentário *off-line*). Da mesma forma que o comentário (oral ou escrito), o comentário *on-line* parte de um texto prévio, podendo ser ele materializado em quaisquer modalidades da linguagem e pertencer aos mais variados gêneros discursivos, como artigos de opinião, notícias, outros comentários etc. Devido a essa relação do comentário *on-line* com um texto primeiro, Paveau (2021) destaca a ampliação enunciativa e discursiva do comentário *off-line*.

No primeiro caso, os comentários são uma expansão da enunciação editorial, uma vez que, geralmente, encontram-se na mesma página do texto primeiro. Já como ampliação discursiva, os comentários estendem/ampliam o texto original, podendo, até mesmo, provocar atualizações, ou transformações em seu sentido, orientando, também, a forma como ele é lido e interpretado. Assim, se o texto nativo *on-line* “parece fechado por seu escritor no momento de sua publicação, permanece aberto devido à possibilidade dos comentários – e pode ser fechado apenas com o fim deles” (PAVEAU, 2021, p. 106). O fechamento do texto é, então, resultado tanto da vontade do autor quanto dos internautas e das possibilidades tecnológicas nas quais está inserido.

Em linha semelhante, a simultaneidade, oriunda das trocas promovidas durante a projeção dos comentários *on-line*, é outra característica relevante de seu funcionamento. Vários comentários virtuais realizados a postagens e a respostas a esses mesmos comentários podem ser realizados no mesmo espaço de tempo, elucidando a potente dinamicidade que enviesa esse gênero discursivo. A vasta cadeia de comentários *on-line* coconstruídos pode, então, manter, remodelar ou promover a reflexão das perspectivas críticas dos leitores desse gênero, tal como mencionado no parágrafo acima, o que interferirá nos discursos que serão, a partir desse cenário, por eles proferidos. Na oralidade, a simultaneidade não é possível, já que, se ocorresse, não permitiria que o locutor compreendesse todos os enunciados orais produzidos por aqueles que desejassem interagir via comentários, ou seja, os interlocutores.

Maffesoli (1996) destaca que os objetos de comunicação que nos cercam se tornam um condensado de tempo e espaço, aniquilando o futuro e promovendo um instante eterno. As tecnologias virtuais incrementam essa percepção temporal, introduzindo a simultaneidade. A rapidez proporcionada pela revolução digital invade a vida social, levando ao abandono de velhas formas sociais e à mudança das percepções e das noções sobre identidade pessoal e sociedade. (LIMA *et al.*, 2016, p. 91)

Nesse sentido, o comentário *on-line* se configura como um profícuo instrumento de interação e amplificação crítica de conteúdos publicados por sites jornalísticos e por usuários/perfis de redes sociais, tendo em vista que o sujeito poderá produzir reações (respostas/réplicas) direcionadas de maneira direta às postagens, aos veículos de publicação, a outros comentaristas, a outros enunciadores relacionados à informação ali veiculada etc.

Outros aspectos do comentário *on-line* que o distanciam do comentário *off-line* são sua publicidade e visibilidade (Cf. PAVEAU, 2021). Enquanto os comentários *off-line* se mantêm restritos aos participantes da comunicação, no mundo *on-line*, eles são públicos e visíveis, principalmente em sites de informação, blogs e em redes sociais de empresas, instituições ou de famosos. Vale ressaltar que, em alguns casos, os usuários dessas redes podem configurar suas páginas pessoais para serem visualizadas apenas para “amigos”, tornando os comentários restritos.

De modo mais específico, os comentários *on-line* diferenciam-se dos oralizados por sua capacidade de permanência; um registro visual quase indissolúvel, comumente.

Essas interações, na Internet, são percebidas graças à possibilidade de manter os rastros sociais dos indivíduos, que permanecem ali. [...] Assim acontece com a maior parte das interações na mediação do computador. Essas interações estão fadadas a permanecer no ciberespaço, permitindo ao pesquisador a percepção das trocas sociais mesmo distante, no tempo e no espaço, de onde foram realizadas. (RECUERO, 2009, p. 30)

É indiscutível que tais enunciados podem ser excluídos por seus produtores no ambiente virtual ou desaparecer, a priori, caso as páginas nos quais se encontram também deixem de existir (Cf. RECUERO, 2009). Todavia, basta que recursos de captura de tela sejam feitos para que tais comentários, ao serem replicados na rede mundial de internet, permaneçam circulando no ambiente virtual indiscriminadamente. Esse fato geralmente não ocorre com comentários cotidianos orais, salvo casos de gravação de áudio, o que não é comum a todas as trocas cotidianas. Após publicados, os comentários *on-line* são lidos e relidos por inúmeros indivíduos e realocados nas

mais variadas épocas sociais do ciberespaço, podendo, inclusive, ser problemáticos quando retirados de contexto.

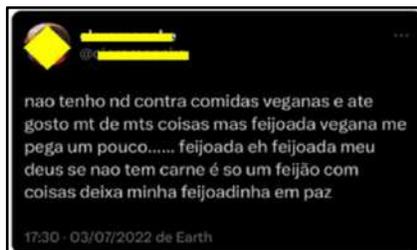
Um exemplo dessas afirmações foram os comentários *on-line* realizados no *Twitter*, atualmente X, por uma jovem atriz. Há alguns anos, a artista postou na web comentários em que criticava personalidades ou fatos sociais, como o consumo de comidas veganas (Figuras 1 e 2), e que foram recentemente resgatados e repostados por diversos usuários. Em resposta a essa situação, também no X, já em 2023 (Figura 3), a atriz rebateu as postagens apontando sua mudança de mentalidade quanto a tais assuntos: “Meus amores, minha alma ‘twittera’ morreu em meados de 2021. Então, por favor, não me cobrem a mesma eloquência. E sim, sigo sendo essa metamorfose ambulante, mudando de opinião a cada esquina e viva as incoerências. Obrigada por tudo, amo vocês. E fim de papo”, disse ela.

Figura 1: primeiro cibercomentário da atriz.



Fonte: BuzzFeed.

Figura 2: segundo cibercomentário da atriz.



Fonte: BuzzFeed.

Figura 3: terceiro cibercomentário da atriz.



Fonte: revista Vogue.

Esse fato evidencia quão desconfortável o resgate dos comentários desatualizados na web pode ser, haja vista que, na perspectiva de alguns enunciadores, como o exemplo da artista, seus posicionamentos já passaram por modificações ao longo do tempo. Tal acesso não seria possível caso comentários orais não fossem registrados via gravação. Somente a permanência das informações possibilitada pela esteira virtual viabiliza a (re)disseminação de enunciados outrora partilhados, permitindo que sejam rediscutidos por tempo indeterminado.

### 3. *Descrição e funcionamento do gênero cibercomentário: Contribuições dialógicas e tecnodiscursivas*

Em seu famoso texto “Os gêneros do discurso”, Bakhtin (2003 [1952–1953]) defende que os modos de utilização da língua são tão diversos quanto às esferas das atividades humanas nas quais ela é sempre utilizada. Esse uso da língua, por sua vez, acontece a partir de enunciados orais e escritos – e acrescentamos multimodais –, concretos e únicos, uma vez que são sempre produzidos em uma enunciação específica, com participantes determinados e em um momento histórico e cultural particular, de modo que seu significado é inseparável das condições enunciativas em que ocorrem.

Devido a essa inseparabilidade da enunciação, Bakhtin (2003 [1952–1953], p. 261) ainda afirma que “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo”, o que pode ser observado nos três elementos, que, segundo ele, formam um gênero do discurso: o conteúdo temático, o estilo verbal e a estrutura composicional. É por isso, também, que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2003 [1952–1953], p. 262) (destaques do autor), isto é, os gêneros do discurso, que, se por um lado, detêm funcionalidade e organização prototípicas, por outro, são plásticos e voláteis.

A descrição de cibercomentários de redes sociais que realizaremos em seguida é fundamentada tanto na vertente bakhtiniana apontada quanto na tecnodiscursiva de Mari-Anne Paveau (2021). As afirmações de Paveau voltam-se para o que a analista do discurso considera como perspectivas logo e antropocêntricas, isto é, centradas na palavra e nos seres humanos, e propõe uma abordagem ecológica e integrativa, reconhecendo a interdependência entre os humanos e as tecnologias, considerando o ambiente digital como um ecossistema, e não apenas como um suporte, em que agentes humanos e não humanos interagem e coconstruem os discursos. Nas palavras da autora:

Não se trata de hipertrofiar o tecno- e recair numa mitologia da máquina todopoderosa destituindo o humano de sua condição de sujeito, mas parece fora de

propósito manter uma definição homogênea e exclusiva da linguagem como produto unicamente da faculdade humana controlada pela intencionalidade do sujeito. Falar em tecnodiscurso, em tecnolinguagem ou em análise tecnolinguística é, portanto, inscrever-se numa prática ecológica e pós-dualista da linguística. (PAVEAU, 2021, p. 31)

Nesse contexto, não há uma separação rígida entre humanos e tecnologias, mas, ao contrário, sua integração, uma vez que, no ambiente *on-line*, não encontramos apenas locutores que escrevem ou falam o que querem, já que essas ações só se realizam com a permissão das máquinas e de seus programadores, que moldam como a linguagem pode ser utilizada.

O tecnôgenero de discurso se trata, portanto, de “um gênero de discurso dotado de uma dimensão compósita, derivada de coconstituição do linguageiro e do tecnológico” (PAVEAU, 2021, p. 328). Trazendo à tona tanto a perspectiva bakhtiniana sobre os gêneros quanto a proposta tecnodiscursiva, acreditamos conseguir descrever o cibercomentário de redes sociais em seus aspectos discursivos e também evidenciar o modo como as tecnologias delimitam ou restringem esse discurso, contribuindo para a sua coconstrução. Para tanto, a descrição do tecnôgenero será acompanhada, à guisa de exemplo, de comentários retirados de dois *posts*. Tais postagens foram colhidas no ano de 2022 na página oficial da revista Veja no *Instagram* e apresentam conteúdos políticos voltados para as eleições presidenciais do Brasil desse mesmo ano. Uma delas apresenta como sujeito protagonista o candidato Jair Messias Bolsonaro (Figura 4) e a outra o também candidato Luiz Inácio Lula da Silva (Figura 5). Em ambas, além da imagem dos candidatos, há a inserção, feita pelo veículo jornalístico mencionado, de uma declaração proferida por eles naquele ano eleitoral, aparato comunicativo que acarreta, por sua vez, inúmeros cibercomentários a essas manifestações discursivas.

Figura 4: primeira postagem da revista Veja no *Instagram* selecionada e texto que a acompanha – Bolsonaro.



Fonte: elaboração própria.

Figura 5: segunda postagem da revista Veja no *Instagram* selecionada e texto que a acompanha – Lula.



Fonte: elaboração própria.

A construção composicional ou a forma composicional dos enunciados, conforme explica Maciel (2015), foi objeto de discussão do Círculo de Bakhtin em diversos trabalhos, tendo recebido olhares variados. Para o pesquisador, de modo geral, esse elemento do gênero foi entendido como algo próximo a uma “fôrma”, sendo “o esquema geral do texto, assim como sua estruturação textual em partes” (MACIEL, 2015, p. 254). Entretanto, o próprio pesquisador nos lembra da necessidade de relativizar essa “fôrma”, uma vez que os gêneros são maleáveis.

No que se refere à construção composicional dos cibercomentários das redes sociais *Facebook* e *Instagram*, pode-se afirmar que, geralmente, são marcados por dia, local, data e hora da publicação, além de contar com nome de usuário e foto, os quais podem ser reais ou fictícios, quando os usuários exercem o “pseudonimato” (Cf. PAVEAU, 2021). A prática do pseudonimato diz respeito à escolha pelo usuário de um nome diferente do seu nome de registro oficial. A nosso ver, o uso desse termo por Paveau (2021) carrega duas frentes: em primeiro lugar, retoma a ideia de pseudônimo quando outro nome é usado no lugar do nome de registro; em segundo lugar, o prefixo “pseudo” carrega o sentido daquilo que é falso, sendo, nesse caso, um falso anonimato. Entretanto, o falso anonimato, “(o fato de não revelar o nome), não existe como tal na internet, já que toda conexão requer uma identificação; o pseudônimo, como o endereço de IP, ou o nome oficial, constitui, consequentemente, um identificador possível” (PAVEAU, 2021, p. 295), sendo viável apenas na *dark web* com o uso de criptografia.

A perspectiva tecnodiscursiva enfatiza ainda como os pseudônimos são delimitados/restringidos pelos dispositivos tecnológicos e, dessa forma, coconstroem esse gênero. Nesse sentido, Paveau (2021) lembra o impedimento da homografia em uma mesma plataforma, isto é, dois nomes de usuários, pseudônimos ou não, não podem ser grafados da mesma forma. Os nomes de usuários são únicos, de modo que “é mais anônimo ter um nome muito comum (...) do que um pseudônimo que identifica exatamente um único detentor” (PAVEAU, 2021, p. 296). Além disso, as plataformas, muitas vezes, restringem os caracteres que podem ser usados nos nomes de usuários, algumas permitem apenas caracteres alfabéticos, outras, numéricos e outros símbolos, evidenciando, também, como o gênero do discurso e o discurso

são coconstruídos na relação humano-máquina. A analista do discurso ainda lembra que, apesar da existência de um metadiscursos que desvaloriza o pseudônimo e que carrega a ideia de transgressão de normas sociais, de delitos e de clandestinidade, ele é uma forma de proteção de dados, proteção de sujeitos, sendo “uma necessidade democrática” (PAVEAU, 2021, p. 308).

Outros elementos composicionais que, frequentemente, estão presentes nos cibercomentários de redes sociais, como o *Facebook* e o *Instagram*, são os “botões” “responder” e “curtir”, que, explicitamente, estabelecem relações entre enunciados e interlocutores. Tanto no *Facebook* quanto no *Instagram*, o “responder” liga dois ou mais cibercomentários. Entretanto, ao clicar em “responder” no *Facebook*, o usuário se depara com outros cinco “botões” (Figura 4): “comente com uma figurinha de avatar”, “insira um emoji”, “anexe uma foto ou vídeo”, “comentar com um GIF” e “comente com uma figurinha”, enquanto no *Instagram* (Figura 5) a única possibilidade apresentada é o “botão” “emoji”.

O “curtir”, por sua vez, é uma possibilidade de reagir de modo não verbal a cibercomentários já postados nessas redes. Paveau (2021, p. 107) os nomeia “enunciados de gesto” e explica que “constituem manifestações fáticas, expressando a emoção ou significando uma aprovação e numerosas outras significações”. No *Facebook* (Figura 6), especificamente, ao clicar em “curtir”, sete possibilidades de manifestações são mostradas: “Curtir”, “Amei”, “Força”, “Haha”, “Uau”, “Triste” e “Grr”, sendo cada uma marcada por um símbolo representante de cada reação e do qual o usuário pode se valer para registrar um posicionamento. Já no *Instagram*, a possibilidade de manifestação não verbal também ocorre, mas de forma restrita.

No espaço lateral direito dos cibercomentários, há o desenho do contorno de um coração (Figura 7), o qual pode receber um clique e ser preenchido, ação que simbolizaria uma espécie de ciência e/ou anuência dos internautas com o conteúdo dos comentários virtuais. Por fim, nas duas redes (Figura 6 e Figura 7), após a escrita do comentário há um outro “botão” para enviar a mensagem, no *Facebook* ele é representado por uma seta azul, e no *Instagram* encontramos o escrito “publicar”.

Figura 6: composição dos cibercomentários no *Facebook*



Fonte: elaboração própria.

Figura 7: composição dos cibercomentários no *Instagram*.



Fonte: elaboração própria.

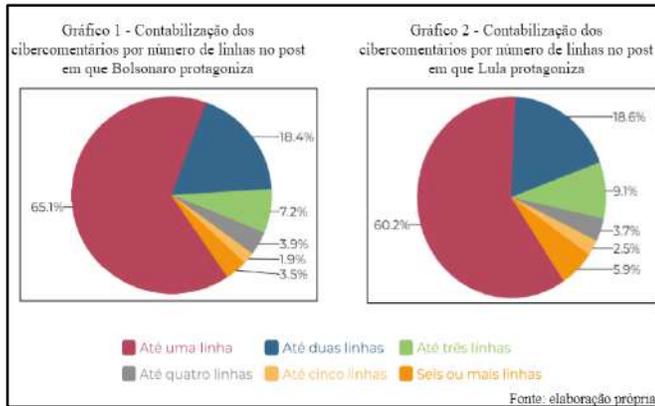
A relação entre enunciados não é uma novidade, Bakhtin (2003 [1952–1953], p. 271) já explicitava a relação dialógica dos discursos e dos interlocutores ao afirmar que a compreensão da fala viva vem sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa, colocando que “toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. O filósofo da linguagem ainda destaca que, nem sempre, a resposta acontece por sons, podendo acontecer por ações ou, ainda, acontecer com o tempo – é o caso da “compreensão responsiva de ação retardada”, mas que sempre forma um elo infinito na cadeia de enunciados.

Em sua abordagem tecnodiscursiva, Paveau (2021, p. 312) diferencia, em certo sentido, essa relação entre enunciados que depende de competências interpretativas dos interlocutores para (re)construí-la, o que pode se efetivar a partir da intertextualidade ou da memória discursiva, daquilo que ela chama de “relacionalidade material”.

Nas palavras da autora, “na internet, em particular na web, e no quadro dos discursos elaborados em dispositivos, a relação é material, de natureza informática” (PAVEAU, 2021, p. 313), como constatamos com os botões “responder”, “curtir”, o coração em que se pode clicar e aqueles que enviam a mensagem propriamente. Essas evidências marcam, mais uma vez, que a escrita *on-line* e, de modo mais específico, a escrita de cibercomentários, não é de responsabilidade apenas dos escritores humanos, mas um processo colaborativo entre humanos e máquinas.

Mais um elemento composicional dos cibercomentários de redes sociais diz respeito ao seu tamanho. A fim de investigar esse elemento, realizamos uma contabilização do número de linhas de cibercomentários registrados nos dois posts da revista *Veja* (2022) no *Instagram* colhidos, incluindo os que respondem a outros internautas. Os resultados podem ser vistos nos gráficos a seguir.

Gráfico 1.



Os gráficos evidenciam que a maioria dos comentários *on-line* são curtos, formados por uma única linha (65.1% e 60.2%). Isso se justifica, a nosso ver, por alguns motivos principais: em primeiro lugar, destacamos que os cibercomentários circulam na esfera digital, que, por si só, trata-se de um ambiente mais informal que outras esferas sociais, de modo que postar um comentário longo possa parecer fora de contexto; além disso, os usuários, geralmente, navegam rapidamente pela web e não possuem disponibilidade ou paciência para ler comentários longos. Comentários curtos, então, facilitam a interação e o engajamento, tornando as conversas mais dinâmicas e atrativas. Sabendo disso, as próprias plataformas criam restrições ao número de caracteres que podem formar o cibercomentário. Nesse sentido, mais uma vez, vemos a tecnologia delimitando como o gênero é produzido.

A informalidade e a rapidez, características da esfera digital, ainda influenciam de outros modos a maneira como os cibercomentários são construídos. Nesse sentido, destacamos que esses enunciados não apresentam uma ordem estrutural específica e nem partes que compõem esse texto bem delimitadas, diferenciando-se, por exemplo, de gêneros como notícias, teses ou resenhas críticas, que apresentam uma organização de texto em partes definidas. Assim, não é comum encontrar nos cibercomentários saudações, despedidas ou a estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão.

Dirigindo nosso olhar a outro elemento que compõe os gêneros do discurso, o conteúdo temático para Bakhtin (2003 [1952–1953], p. 297) também se fundamenta fortemente nas relações dialógicas, uma vez que “os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente nos outros”. Nesse sentido, o objeto do discurso de um falante não se forma pela primeira vez em um enunciado, já que nenhum falante é um Adão bíblico que se depara

com objetos não designados. É a partir do que já foi dito que o falante constrói seu objeto de dizer. Para além das relações dialógicas, o conteúdo temático, grosso modo, diz respeito ao assunto/tema da enunciação, conteúdo esse que também é “inferido com base na apreciação de valor, na avaliação e no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 87).

No que se refere aos cibercomentários das redes sociais mencionadas, vale apontar que o tema é muito variado. Isso pode ser afirmado, pois, como mencionado no início deste texto, os cibercomentários são oriundos de outros textos, os quais podem conter temas dos mais diversos, o que acarretará, por sua vez, cibercomentários com conteúdos temáticos também dos mais diferentes possíveis.

Como forma de ilustrar tema e também apreciação valorativa, selecionamos cibercomentários oriundos das postagens selecionadas e que apresentam como tema posicionamentos acerca do contexto social no qual estavam ancorados, ou seja, posts com assuntos políticos em ano para a eleição do presidente do Brasil. Em geral, o acento valorativo desses cibercomentários voltava-se para a violência verbo-visual por eles projetada, o que pode ser percebido na desqualificação dos alvos Lula e Bolsonaro. Exemplos dessa afirmação são os cibercomentários sobre Jair Bolsonaro, em que temos: “Alguém coloca uma focinheira nesse homem”, ou “Escoria! Volta logo pras trevas...”, referindo-se ao então candidato; cenário que se repete na postagem em que Lula é o protagonista: “O diabo virou Cristão”, ou “Melhor palhaço da história!”. Claramente, os cibercomentaristas visam ao ataque da face do adversário, registrando o tema e os valores por eles imputados em cada manifestação virtual.

Devido a esses e outros problemas, Paveau (2021) afirma que, nos dias atuais, os comentários *on-line* são alvos de críticas. Nas palavras da autora, o comentário *on-line* “aparece cada vez mais como um espaço de violência verbal com consequências negativas na difusão e na recepção da informação, assim como para a qualidade da comunicação *on-line*. (Cf. PAVEAU, 2021, p. 97). Por serem considerados, em grande parte, agressivos ou insultantes, estão sendo filtrados pelos moderadores dos sites, sendo inviabilizados antecipadamente pelas plataformas.

Ainda conforme Paveau (2021), outras soluções encontradas é a possibilidade de alguns sites e plataformas selecionarem os melhores comentários após determinado período de tempo, desconsiderando outros. Acrescentamos, ainda, que algumas plataformas restringem a temática violência a partir de programas que conseguem verificar palavras que por si só carregam conteúdo semântico violento, como “suicídio”, “estupro”, “morte” etc., cen-

surando esses cibercomentários. Essas medidas tomadas evidenciam, novamente, as restrições tecnológicas impostas nas produções tecnodiscursivas.

Por fim, para Bakhtin (2003 [1952–1953]), o estilo é outro elemento que constitui o enunciado, estando ele ligado às escolhas dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua feitas pelo falante/escrevente. Se, por um lado, o estudioso reconhece o caráter individual do estilo que pode se manifestar em qualquer texto, ressaltando que alguns gêneros são mais propícios a essa expressão individual, como os gêneros literários, por outro lado, estabelece que os gêneros do discurso exercem forte influência nessas escolhas. Assim, para ele, “Todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e as formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003 [1952–1953], p. 265), de modo que o estilo é, em certo sentido, um reflexo do gênero.

Vale acrescentar que o estudioso, quando desenvolveu tais ideias, vivenciava um contexto linguístico e social muito distante do que presenciávamos hoje, haja vista que essa teoria foi apresentada por ele no século passado. Na atualidade, o estilo é, para além do que ele propôs, um fenômeno que envolve diversos aparatos multissemióticos, em razão das muitas ferramentas de comunicação possibilitadas pelo ciberespaço.

Nos cibercomentários selecionados neste estudo oriundos das postagens da revista *Veja* (2022), são muitos os recursos que constituem o estilo verbal desse gênero discursivo, tendo em vista sua manifestação no ecossistema da internet. Nele, o uso de termos abreviados, como em “Tá desesperado”, “Só fala o que o gato enterra pqp”, a despreocupação com a norma-padrão, por exemplo, em “Ex presidiário”, “A micheque 89 conseguiu se entregar as rachadinhas”, a substituição de itens lexicais por recursos oriundos do ciberespaço, como em “Ladr@ao”, “Só fala m&rd@” e a inutilização de pontuação, tal qual em “Cala a boca Jument0”, marcam, por exemplo, a construção do estilo desse gênero do discurso. A nosso ver, essas substituições são mais que apenas brincadeiras com os elementos virtuais, podendo ser, em certos casos, tentativas de driblar os sistemas que reconhecem o uso de certas palavras e expressões indicativas de violência ou conteúdo inapropriado, a fim de que o cibercomentário não seja excluído pelas plataformas.

Além desses recursos, o uso de emojis (pequenas imagens que transmitem a ideia de um termo ou de uma frase) e de *hashtags* (união de uma palavra-chave a qual é antecedida pelo símbolo “#”, denominado cerquilha e conhecido como “jogo da velha”, utilizadas para direcionar os internautas para conteúdos a ela relacionados) marcam os estilos aplicados nos cibercomentários. Paveau (2021, p. 226) define a *hashtag* como uma tecnopalavra “porque ela possui uma natureza compósita: o seguimento é tanto languagei-

ro (trata-se de siglas, palavras, expressões ou mesmo frases inteiras) quanto igualmente clicáveis, uma vez que é um *link* que permite a criação de um fio”. No cibercomentário, ela não é inserida em um lugar fixo, podendo constar no início, no meio ou no fim da manifestação comunicativa. Ilustram essas afirmações os cibercomentários endereçados a Lula e a Bolsonaro, “Burro”, e “#forabolsonaro”, “#foralulaladrão”, largamente usados nas postagens da revista VEJA (2022), por serem, sobretudo, interações rápidas e imersas na mecânica da comunicação instantânea das redes sociais. Esses recursos disponíveis apenas em alguns meios tecnológicos ajudam, portanto, na coconstrução do texto, sendo possível afirmar que “a produção linguageira *na* máquina é, na verdade, uma produção *da* máquina” (PAVEAU, 2021, p. 33) (destaques da autora).

#### 4. Considerações finais

A era digital proporcionou o surgimento de diversas novas formas de comunicação, fazendo emergir, nesse contexto, uma grande quantidade de novos gêneros discursivos. A maior parte deles é oriunda de adaptações de gêneros que já existiam na oralidade ou no papel, como o cibercomentário. Nesse sentido, vimos o comentário e o cibercomentário se aproximarem por ambos partirem de um texto prévio e, ao mesmo tempo, distanciarem-se pela simultaneidade, pela publicidade, pela visibilidade e pela permanência, características do comentário digital.

Na descrição e análise do gênero, foi possível perceber não só suas características prototípicas relacionadas aos elementos que, conforme Bakhtin (2003 [1952–1953]), constituem os gêneros – estrutura composicional, conteúdo temático e estilo verbal –, mas também como cada um desses elementos sofre influências tecnológicas, a ponto de o gênero ser classificado, na realidade, como um tecnogênero (Cf. PAVEAU, 2021). Desse modo, vimos como o cibercomentário de redes sociais não é apenas uma construção humana, mas o resultado da relação humano-tecnologia, dependendo, nesse sentido, não só da manipulação dos sujeitos comunicantes, como daquilo que é permitido ou não pelas ferramentas tecnodigitais. Como cada página da internet ou rede social define suas propriedades de postagem, defendemos que as tecnologias são grandes responsáveis, também, pelas variações de um mesmo tecnogênero, mais especificamente, de um cibercomentário em redes sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. ([1952-1953]). Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306

CALAZANS, V. *10 Tweets antigos de Clara Moneke que mostram que a lenda FALA MESMO*. BuzzFeed. 2023. Disponível em: <https://buzzfeed.com.br/post/tweets-antigos-de-clara-moneke>. Acesso em: 01 nov. 2023.

COSTA, Sérgio. Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COSTA, Sérgio. Roberto. O discurso eletrônico-digital. In: ARDAILLON, D. et al. *Dar nome aos documentos: da teoria à prática*. Trabalhos apresentados no seminário realizado em São Paulo, de 24 a 25 de outubro de 2013, no Instituto Fernando Henrique Cardoso. São Paulo: Instituto Fernando Henrique Cardoso, 2015.

MACIEL, Lucas Vinício de Carvalho. Os elementos constitutivos do enunciado em suas relações dialógicas: um exemplo de análise. *Linguagem em (Dis)curso–LemD*, v. 15, n. 2, p. 249-66, Tubarão, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/JCKZJ7ps9ntsJyDBzNbC6Xp/?lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs). *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 19-36

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

PAVEAU, Marie-Anne. *Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas*. Campinas: Pontes, 2021.

Outras fontes:

VEJANOINSTA. Evento no Palácio do Planalto – ‘Hoje em dia, as mulheres estão praticamente integradas à sociedade’, diz Bolsonaro no Dia das Mulheres. Instagram. 08 mar. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Ca2iUK1N3uj/>. Acesso em: 01 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Política – Lula deve divulgar carta a evangélicos e reafirmar “respeito a individualidades” religiosas. Instagram. 12 out. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CjoNdzWtP75/>. Acesso em: 1 out. 2023.

VOGUE. Clara Moneke se pronuncia sobre tweets antigos resgatados por internautas. 21 ago. 2023. Disponível em: <https://vogue.globo.com/celebridades/noticia/2023/08/clara-moneke-se-pronuncia-sobre-tweets-antigos.ghtml>. Acesso em: 01 nov. 2023.

**O USO DO SAGRADO AFRICANO E SEUS DESDOBRAMENTOS  
INQUISITORIAIS NA CAPITANIA DE MATO GROSSO,  
NOS SÉCULOS XVIII E XX**

*George Gleyk Max de Oliveira* (UFMT)

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

*Joelson Penha Silva* (UFMT)

[joelson.penha@gmail.com](mailto:joelson.penha@gmail.com)

*Carolina Akie Ochiai Seixas Lima* (UFMT)

[carolina.lima@ufmt.br](mailto:carolina.lima@ufmt.br)

**RESUMO**

A Filologia é uma ciência de múltiplas facetas no campo do conhecimento e da pesquisa e por ter uma conexão com outras áreas afins permite ao pesquisador adentrar nos campos da história e da linguística, como se pretende neste artigo. O *corpus* de análise é um manuscrito de 1773 e uma imagem de uma propaganda de um periódico de 1932, por estarem dentro da temática afro-religiosa, demonstrar-se-á uma ligação semântica entre as lexias que constataam a intolerância religiosa. Os objetos de pesquisa, embora apresentem-se em momentos históricos diferentes, correlacionam-se pela mesma localidade, Cuiabá-MT. No século XVIII, Maria Eugenia, mulher preta, forra, foi presa e enviada ao presídio do Forte de Nossa Senhora da Conceição, acusada de feitiçaria por praticar o seu devocional miscigenado de uma herança de escravizados e pelo contato com os povos originários. No século XX, o periódico católico, A Cruz, apresenta uma imagem com enfoque religioso dos praticantes do mesmo devocional em uma propaganda do Laboratório Farmacêutico Bayer. Para análise dos objetos de pesquisa utiliza-se a filologia para a transcrição semidiplomática e o desenvolvimento das abreviaturas, a história para a análise do contexto social e a linguística para identificação das lexias que indiciam aspectos pejorativos e intolerantes contra a religião não cristã.

**Palavras-chave:**

**Feitiçaria. Filologia. Intolerância religiosa.**

**ABSTRACT**

The philology is a science whit many attributes in the field of knowledge and for having a connection with other areas allows the researcher to enter in the field of history and linguistic what is intend in this article. The analysis's corpus is a manuscript of 1773 and a image of a newspaper advertisement of 1932, because they are within the theme afro-religious, we will demonstrate a semantic link between the terms that confirm the religious intolerance. The research objects, although they appear at different historical moments, they are correlate by locality, Cuiabá-MT. In the 18<sup>th</sup> century, Maria Eugênia, black woman, emancipated, was arrested, and sent to Nossa Senhora da Conceição Fort accused of witchcraft for practicing their miscegenated devotional to a heritage of enslaved and contact with the native people. In the 20<sup>th</sup> century the catholic newspaper, A Crus, presented a image with religious focus of the practitioners of the same devotional in a Bayer pharmaceutical laboratory advertisement. For the analysis of research objects, philology is used for semidiplomatic transcription and development of abbreviations, the

history for analysis of social context and linguistics for identification of lexical units that indicate pejorative and intolerant aspects against non-Christian religion.

**Keywords:**  
**Philology. Witchcraft. Religious intolerance.**

## **1. Introdução**

Pretendemos apresentar um recorte das pesquisas desenvolvidas, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, na área de concentração de Estudos Linguísticos, linha de pesquisa, História e Descrição de Línguas Faladas no Brasil, no mestrado e no doutorado, pelos autores deste artigo.

A pesquisa, aqui apresentada, tem como *corpus* de análise um manuscrito de 1773 e uma imagem de uma propaganda de um periódico de 1932, por estarem dentro da temática afro-religiosa, e por demonstrarem uma ligação semântica entre as lexias que constataam a intolerância religiosa, esse recorte da pesquisa foi selecionado para análise. Os objetos de pesquisa, embora se apresentem em momentos históricos diferentes, correlacionam-se pela mesma localidade, Cuiabá-MT.

No século XVIII, Maria Eugenia, mulher preta, forra, foi presa e enviada ao presídio do Forte de Nossa Senhora da Conceição, acusada de feitiçaria por praticar o seu devocional miscigenado de uma herança de escravizados e pelo contato com os povos originários. No século XX, o periódico católico, A Cruz, apresenta uma imagem com enfoque religioso dos praticantes do mesmo devocional em uma propaganda do Laboratório Farmacêutico Bayer. Para análise dos objetos de pesquisa utilizamos a Filologia e as normas previstas pela Crítica Textual para a transcrição semidiplomática e o desenvolvimento das abreviaturas, a História para a análise do contexto social e a Linguística para identificação das lexias que indiciam aspectos pejorativos e intolerantes contra a religião não cristã.

## **2. Desenvolvimento**

Descreveremos, a seguir, o conteúdo do manuscrito, datado de 1773, cujo tema versa sobre a acusação de crime de feitiçaria conta uma mulher preta, em Cuiabá, antiga Vila do Cuyabá. Manteremos a grafia dos antropônimos e dos topônimos, assim como ocorrem nos documentos.

No dia 09 de março de 1778, o capelão Jozé Correa, da Vila do Cuyabá, escreve para Luís de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, então governador e capitão-general da capitania de Mato grosso, uma carta a res-

peito de uma preta chamada Maria Eugenia. Na data acima citada, a mesma já se encontrava presa por ordem do governador Luís de Albuquerque. O capelão já conhecia a presa e negava a ela participação aos sacramentos da Igreja Católica, por esta ser de “conduta... má e péssima”. Nas palavras do religioso, Maria Eugenia agia de forma a degradar a honra alheia com insultos, provocações e difamações. Na prisão, a preta se servia da colaboração de um preto forro por nome Manoel, que todas as noites a visitava dando-lhe assistência de levar e executar rituais religiosos adversos a fé cristã/católica. A comprovação de tais alegações acusativas se convergiam em objetos que Maria Eugenia utilizava e os escondiam embaixo de uma pedra, na cela da cadeia da Vila do Cuyabá.

Em visita à prisão, o capelão pede para uma colega de cela de Maria Eugenia pegar o que estava debaixo da pedra, as mesmas entram em luta corporal deixando cair alguns itens dos tantos que foram entregues ao capelão. Dentre os recolhidos havia: “...dous embrulhos, hu com todos seos bonecos e varias ridicularias, cabelos, raises, cordinhas, e outras cousas q’ não conheci, e outro sem mais que alguas sementes, e iguarias...”. (Ms 2r, L). Após a apreensão, Joze Correa se dirige em carta ao governador pedindo que tome providência urgente para conter “a boca” da dita preta presa, alegando que a sua permanência causaria demasiados e mais danos às pessoas de bem da Vila, o que poderia também levar discórdia ao interior das casas de homens casados.

Com mais de um mês da dita carta do capelão, encontramos outra correspondência que apresenta a resposta em uma possível solução para o pedido do religioso. Em 12 de maio, de 1778, o juiz de Fora Joze Carlos, da Vila do Cuyabá, informa ao governador que transfere a presa Maria Eugenia para o presídio de nova Coimbra, hoje Forte Coimbra, localizado em Corumbá, Mato Grosso do Sul. À época o juiz, Joze Carlos, avisa ao governador que Maria Eugenia fora enviada para além dos limites da capitania por praticar ‘lesa majestade divina’. Conforme o portal eletrônico do Tribunal de Justiça do estado da Bahia (<https://www.tjba.jus.br/portal/>), em Memória da Justiça Brasileira, assim o define: Lesa-majestade quer dizer traição cometida contra a pessoa do Rei,... definido nas Ordenações Filipinas<sup>45</sup>, o crime de lesa-majestade abrangia uma ampla gama de situações. O crime ao qual Maria Eugenia foi indiciada enquadra-se na lei de lesa majestade divina, o mesmo

---

<sup>45</sup> “As Ordenações Filipinas resultaram da reforma feita por Felipe II da Espanha (Felipe I de Portugal), ao Código Manuelino, durante o período da União Ibérica. Continuou vigendo em Portugal ao final da União, por confirmação de D. João IV. Até a promulgação do 1º Código Civil brasileiro, em 1916, estiveram também vigentes no Brasil.” Disponível em: Código Philippino, ou, Ordenações e leis do Reino de Portugal: recopiladas por mandado d’El-Rey D. Philippe I. Acesso em 08 de outubro de 2024.

divide-se em dois: para aqueles que cometem infrações diretamente a pessoa do rei e o segundo considerado de menor relevância que se refere a crimes cometidos dentro do Império. Segundo o portal eletrônico do Arquivo Nacional do Brasil (2021) (<https://sian.an.gov.br/sianex/Consulta/login.asp>), assim explica,

Havia os crimes de primeira cabeça e os de segunda cabeça. Entre os primeiros, encontravam-se a traição, a insurreição, a autoria ou cumplicidade em atentados contra o rei, contra sua família ou contra qualquer pessoa que estivesse em sua companhia ou, mesmo, a destruição de imagens, armas ou símbolos representativos do reino ou da Casa Real. Segundo as ordenações, qualquer desses crimes seria punido com a pena de “morte natural cruelmente”, ou seja, execução pública por meio de torturas. Todos os bens dos justicados passariam para a Coroa e as duas gerações de descendentes ficariam “infamados para sempre”, pois se tratava de uma tendência hereditária. O segundo tipo, relativamente menor e com penas mais leves, dizia respeito ao auxílio àqueles já condenados por traição. Outra característica específica dos crimes de lesa-majestade era ocasionar a perda das garantias que limitavam a ação da Justiça: “não gozará o acusado de privilégio algum [...] para ser metido a tormento, bastarão menores indícios [...]. E as pessoas, que em outros casos não poderiam ser testemunhas, nestes o poderão ser e valerão seus ditos”. (PORTAL ELETRÔNICO DO ARQUIVO NACIONAL DO BRASIL, 2021)

O fato de Maria Eugenia ser acusada, presa e transferida para o presídio de um forte, por praticar o seu devocional a um Sagrado não cristão/católico, demonstra como era regida a perseguição aos praticantes do religioso indígena e/ou africano. Consideram-se as duras retaliações impostas e vigentes pelo Santo Ofício da Inquisição, que realizava devassa nas colônias do Império Português e mantinha informantes em todos os lugares.

Conforme Novinsky (1994),

Conforme se sabe aos Familiares competia auxiliar a máquina inquisitorial na repressão AOS DESVIOS HERÁTICOS E MORAIS PERTENCENTES À JURISDIÇÃO DESTE Tribunal, denunciando, prendendo, sequestrando, e às vezes escoltando até o local de embarque para os cárceres... (NOVINSKY, 1994, p. 10)

Os negros capturados na África provinham de várias regiões, nações, reinos, tribos e clãs. Chegavam ao Mato Grosso por três vias: Maranhão/Grão-Pará, Rio de Janeiro/São Paulo e ainda pela Capitania da Bahia (Cf. RODRIGUES, 2024). O ato de submeter o negro à condição de escravizado não surtiu o efeito do apagamento às suas memórias culturais e devocionais. A massificação da conversão à fé católica dava aos senhores escravocratas o cumprimento das leis que assim os obrigavam ao batismo. Além das Leis de Estado, somam-se dogmas e tradições católicas, como a obrigação dos senhores escravocratas ao batismo dos negros que eram adquiridos conforme determinava a Lei das Ordenações Filipinas (Cf. Livro V, 1603, p. 1.247) e o pertencimento à cristandade. Porém, o meio degradante de vida

aos quais os negros viviam era um impulso, uma esperança em manter as práticas e devoções de seus Panteões Sagrados. Muita das vezes o uso da magia/feitiçaria incluía um ganho financeiro, prática comum chamada de escravidão de ganho ou bolsa de ganho, principalmente em lugares que tinham minas.

Para Sá Junior (2011),

É bastante conhecida no mundo escravista brasileiro a obtenção de lucro através da chamada “escravidão de ganho”. Ela foi bastante desenvolvida nas regiões das minas durante o século XVIII, lugares onde o espaço urbano passou por um grande desenvolvimento. (SÁ JÚNIOR, 2011, p. 5)

Com a prática religiosa que era vivida pelos escravizados na sua terra natal, esses a conheciam simplesmente por fé. No Brasil, denominada feitiço, feitiçaria, mandinga, bolsa de mandinga, magia, curandeirismo etc. Negros, mestiços e indígenas faziam o uso dos conhecimentos espirituais, que envolviam objetos fáceis de serem produzidos ou encontrados no cotidiano (tábua com desenhos riscados como oráculo, jarros/vasos de barro contendo preparados para banho e garrafas com produtos da natureza para cura de vários males), sementes, ervas, raízes que eram utilizadas na intenção de conseguir se livrarem de doenças físicas e espirituais, amuletos etc.

De acordo com Rarey (2021),

Em meados do século XVIII, pessoas em todo o mundo afro-português usavam o termo *mandinga* - a tradução portuguesa de Mandinka ou Mande – para designar qualquer objeto que pudesse ajudar a proteger seu usuário de ferimentos de faca, balas e forças malévolas. Não há exata clareza de como ou por que esse etnônimo africano passou a se referir a objetos apotropaicos não sancionados pela Igreja Católica. (RAREY, 2021, p. 3)

As pessoas que faziam o uso de tais conhecimentos para si ou mesmo para fins lucrativos eram tidas como portadoras de práticas satânicas, enganadores e usurpadores da inocência de terceiros. Tais práticas era o motivo para serem perseguidos, e com duras penas presos e castigados. A concepção de vida e morte, e do próprio culto ao Sagrado e a manutenção do espiritual não convergiam em comparação com a vida e as regras do católico branco e detentor da vida do negro, visto e considerado como objeto para de uso para o trabalho. A intolerância aos hábitos religiosos de matriz africana, afro-brasileira e afro-indígena pode ser percebido, na história brasileira da colônia até os tempos atuais.

Conforme Maggi (1992),

A crença na magia e na capacidade de produzir maléficis por meios ocultos e sobrenaturais é bastante generalizada no Brasil desde os tempos coloniais. De acordo com a crença, certas pessoas podem usar consciente ou inconscientemente esses poderes sobre os outros para *atrasar a vida, fechar caminhos*,

roubar amantes produzir doenças; mortes e uma infinidade de outros males. Essa crença enche e encheu desde a Colônia as casas dos *curandeiros*, *centros*, *terreiros*, *benzedoras*, *espíritas* e *médiuns* de todas as espécies. Norteou também a atuação de juízes, promotores, advogados e policiais. (MAGGIE, 1992, p. 22)

A perseguição colonial se enraíza em um processo cultural e linguístico que percorre todos os níveis da sociedade brasileira. A concepção ideológica dos dominadores europeus centrava-se no fato de terem uma língua, uma gramática e por terem uma escrita alfabética, o que os alçava ao conhecimento, subjugando os povos dominados, assim esses deveriam se adequar aos conhecimentos de seu algoz. A não aceitação das práticas Sagradas dos escravizados, mestiços e indígenas na colônia e império segue ao longo dos séculos com a proibição da livre expressão religiosa.

Mesmo com as imposições e castigos contra a prática religiosa não cristã, houve a necessidade dessas classes subjugadas pela sociedade dominante de recorrer ao uso da coletividade e a transmissão de seus rituais de forma oral. Pois, eram grupos que não tinham acesso a alfabetização. O aprendizado em outra língua fazia parte do conhecimento de comunidades que repassavam dos mais velhos aos mais novos a tradição ancestral.

Para Veronelli (2021),

É através do linguajar como atividade em comunidade – linguajar juntos - que as gentes criam suas realidades. Essa relação abre espaço para uma compreensão sobre comunidades linguísticas, sobre gente existindo através do exercício do linguajar e convivendo de maneiras de ser e estar juntos em um coletivo, de entender e dar sentido ao mundo coletivamente, de organizar coletivamente o social em todos os seus níveis de existência (cognitivo, espiritual, econômico, reprodutivo, jurídico, pedagógico, afetivo, etc.), é considerando que tudo o que uma comunidade é, se dá nesse exercício de linguajar, é essa prática a que permite entrar nos mundos de sentido não eurocêtricos, por mais que os relatos da modernidade tenham invisibilizado tudo isso. (VERONELLI, 2021, p. 93)

O uso da língua materna de cada escravizado foi mantido, em ocultamento, ao longo dos séculos, principalmente com relação aos rituais religiosos. Confirmado em Lei a partir da República, em 11 de outubro de 1890. Os praticantes da religião na formação do Brasil que eram tratados com a expressão chula por feiticeiros e bruxos permanece, assim, também para o Estado Republicano.

O que afirma Maggie (1992, p. 22), “...o Estado criou mecanismos reguladores do combate aos feiticeiros, instituindo o Código Penal. No Código introduziu três artigos referentes à prática ilegal da medicina, à prática da magia e à proibição do curandeirismo.” Era oficialmente o ato válido e legí-

timo na defesa daqueles que produziam de forma não ofensiva as crenças e devoção a um panteão Sagrado não cristão.

Com um distanciamento de cento e cinquenta e quatro anos, entre o Império e pós-abolição, em plena República verifica-se, em 1932, a perseguição, intolerância e preconceito ao Sagrado afro-indígena, com a publicação de uma imagem em um periódico. O poder cedido à propaganda no periódico “A Cruz”, em Cuiabá, Mato Grosso: O julgamento contra a prática da benzedura um ato de fé e caridade.

A chegada da imprensa, na Província de Mato Grosso, pode ser vista como uma grande transformação para os mato-grossenses, pois durante a primeira metade do século XX, a imprensa moderna chegou às cidades de Mato Grosso, trazendo consigo uma nova forma de comunicação e disseminação de informações.

De acordo com Siqueira (2002),

Os mato-grossenses escreviam num periódico goiano, editado na antiga capital de Goiás, Pirenópolis, através do jornal “*A Matutina Meiapontense*”, onde existiam duas colunas exclusivas de Mato Grosso: A Província de Mato Grosso e a Miscelânea Cuiabanense. (SIQUEIRA, 2002. p. 132.)

Ao mesmo tempo em que a criação da imprensa em Cuiabá foi necessária e de grande importância, pois possibilitou a disseminação de informações relevantes para a comunidade local, contribuindo com o acesso às notícias, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento da região, além de estimular o progresso social, político e econômico da cidade e suas adjacências.

A imprensa também trouxe visibilidade para questões locais e contribuiu para a formação da identidade cultural da região. Desta forma, o papel da imprensa em Mato grosso agia para melhor atender ao seu público.

Segundo Pinto (2021),

Constituía-se, pois, em um espaço plural: de debates, lutas políticas, disputas, movimentação e circulação de ideias! A propósito do que enuncia Sirinelli, consolida-se sob intensa fermentação intelectual, promovida pelo esforço de escrita semanal, busca de informações a serem divulgadas, posicionamento político, ideológico, moral e social cujos textos refletem. O exercício de autoria, ainda que mediado por constantes pseudônimos ocultaram nomes, mas não a expressão do pensamento de sujeitos daqueles tempos! (PINTO, 2021. p. 2)

Assim com o seu posicionamento político, ideológico, moral e social a Igreja Católica cria o próprio periódico, denominado “A Cruz” – Órgão da “Liga Social Catholica Brasileira” de Matto-Grosso, que foi o periódico

co mato-grossense de maior duração à época com circulação de 1910 a 1969, em Cuiabá.

Neste periódico, a Igreja buscava salvaguardar a doutrina católica, subjugando quaisquer outras práticas religiosas. A religião de matriz africana, afro-brasileira e afro-indígena foi um dos grandes alvos a servir de exemplo citado a não adoração ao Deus Católico, pois viam-se os praticantes na maioria negros, como sendo pessoas adoradoras do satanismo, induzindo seus leitores ao preconceito contra essa prática de fé.

Para Maggie (1992),

A não conversão ao catolicismo somado à realização de rituais religiosos africanos tornava-os infratores às Leis brasileiras, a Lei de 11 de outubro de 1890 apenas ratifica a de 1830, no âmbito da prática ao curandeirismo, segundo Maggie. (1992, p. 22)

Não só as publicações semanais carregavam esses estereótipos sobrecarregados de preconceito religioso, como também, houve a concessão de espaço de propaganda para a empresa dos “Laboratórios Bayer<sup>46</sup>”, que traz o anúncio de um medicamento em sua propaganda, uma gravura de uma benzedeira na prática de sua fé. A propaganda publicada fala sobre a importância do medicamento, porém utiliza de forma pejorativa o uso da gravura para citações que dão eloquência ao preconceito às práticas das religiões afro-brasileiras.

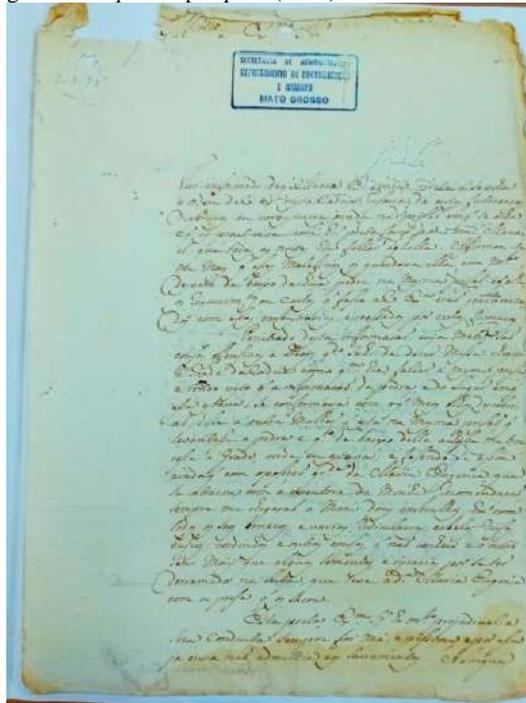
### 3. *Apresentação do corpus e descrição dos corpora*

Diante da exposição feita, apresentamos como *corpus* de análise para este artigo um fólio de um manuscrito (carta), de 09/03/1778, que está sob a guarda do Arquivo Público do Estado de Mato Grosso e uma propaganda contida no periódico “A Cruz” – Órgão da “Liga Social Catholica Brasileira” de Matto-Grosso, publicada em 1932.

---

<sup>46</sup> “A Bayer foi fundada em 1863, na Alemanha, e atua no Brasil desde 1896. Ao longo destas décadas de inovação e excelência, a Bayer se consolidou como uma empresa de Ciências da Vida, aliada da humanidade na construção de um mundo com “saúde para todos, fome para ninguém”.  
<https://www.bayer.com.br/pt/a-bayer#:~:text=A%20Bayer%20foi%20fundada%20em,todos%2C%20fome%20para%20ningu%C3%A9m%E2%80%9D>. Acesso em 02/10/2024

Figura 1: *Corpus* de pesquisa (1778) – Fac-símile – Ms 1r.



Fonte: Acervo do Arquivo Público de Mato Grosso. Fundo: Câmara da Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá. Grupo: Freguesia do Senhor Bom Jesus. Referência atual: BR APMT.IGCA.FSBJ.CA.0016 caixa nº 001.

Transcrição do Fac-símile – Ms 1r

- 1 *Ilustrissimo e Excelentissimo Senhor*  
 Fui informado deque Maria Eugenia preta *que* se acha  
 a ordem de *Vossa Excelencia* nestacadeia usava de certas feitiçarias  
 deabruras ouembustiaras ainda na prisaõ em *que* se acha  
 5 *eque* as praticava com hú preto forro por [nome] Mano =  
 el que todas as noites hia fallar aquella. Affirmou[ilegível]  
 [ilegível] mais *que* esses maleficios os guardava ella com *muito*  
 desvelo de baixo de hua pedra na mesma prisaõ *eque* athe  
 os requerimentos ou cartas *que* fassa a *Vossa Excelencia* eraõ [ilegível] evita =  
 10 dos com essas embustiaras e passados por certas fumacas  
 Penetrado desta informaçõ cuja [ilegível] são  
 cousas offensivas a Deos *quando* sahi de dizer missa cheguei  
 a grade dacadeia como *quem* hia faltar a mesma presa  
 e tendo visto *que* a informaçõ da pedra e do lugar em*que*  
 15 essa estava se conformava com o*que* meos olhos descobri =  
 ao disse a outra mulher *que* esta na mesma prisaõ *que*  
 levantasse a pedra e *quanto* de baixo della achasse me trou =  
 cesse a grade onde eu estava e fazendo se assim

aindaque com oposição grande da Maria Eugenia que  
 20 se abracou com aexecutora da minha recommendação  
 sempre me chegaraõ a mam dous embrulhos hú com  
 todos os seos bonecos e varias ridicularias cabelos raises  
 busios cordinhas e outras cousas que não conheci e o outro  
 sem mais que algumas sementes e ciscarias por seter  
 25 derramado na luta que teve adita Maria Eugenia  
 com a presa que os sacou.  
 Esta preta *Excelentissimo Senhor* he muito prejudicial: a  
 sua conduta sempre foi ma e pessima e por essa  
 ja eu a não admittia aos Sacramentos. A lingua

Quadro 1: Descrição dos *corpora* – Glossário de lexias coletados no Fac-símile Ms 1r (1778).

lexias	Significado conforme Dicionário de Arte Sacra e técnicas afro-brasileiras (Lody, 2003)
feitiçarias	s.f.pl. 1. magia ou manipulação de forças sobrenaturais objetivando, geralmente, causar malefícios a outrem. Na tradição africana, há uma clara distinção entre o manipulador de forças maléficas, considerado malfeitor e proscrito, e o ritualista ou curandeiro, responsável pelo equilíbrio físico e espiritual do grupo e, por isso, merecedor de estima e respeito.
diabruras	s.f. 1. obra ou ato próprio do diabo.
embustiarias	s.f.pl. 1. mentira, embusto
bonecos	s.m.pl. 1. assim é denominada a figura de uma pessoa ou de um animal, que é feita de preferência com cera podendo também ser feita com outro material esse boneco é feito para ser empregado em trabalhos de terreiro, principalmente trabalhos de Alta Magia ou mesmo Magia Negra, ou seja, fazer o bem ou mal a alguém.
ridicularias	s.f.pl. 1. atitude, gesto ou coisa desprovida de importância; 2. dito, comentário ridículo, insignificante; observação desprezível [...]
cabelos	s.m.pl. 1. pêlo (prolongamento filiforme), ger. de crescimento contínuo.
raises	s.f. 1. a base ou parte inferior de algo [...]
cordinhas	s.f.pl. 1. feixe alongado de fibras vegetais (sisal, cânhamo etc.) ou matéria flexível similar, torcidos em espiral, de grossura e comprimento variáveis [...]
sementes	s.f.pl. 1. estrutura formada a partir do óvulo fecundado das plantas angiospermas e gimnospermas e que ger. consiste em um ou mais tegumentos que envolvem o embrião e o material nutritivo para o seu desenvolvimento em plântula [...]
ciscarias	v.t.d. 1. tirar ou afastar ciscos, gravetos, folhas etc.
prejudicial	adj. 1. que prejudica; 2. que causa dano [...]
	Adj. 1. adj.fem. de mau; 2. adv. de modo indelicado; com

má	grosseria; rudemente [...]
péssima	Adj. 1. extremamente mau[...]
búzios	s.m.pl. 1. espécie de concha marinha muito utilizada na tradição religiosa afro-brasileira, em oferendas, na composição dos assentamentos dos orixás, na confecção de paramentos rituais e, principalmente, na técnica de adivinhação conhecida como jogo de búzios.

A publicação da referida propaganda se estendeu durante o mês de fevereiro (07, 14, 21 e 28) nas suas publicações semanais em 1932. Como se vê na imagem 01.

FIGURA 2: *Corpus* de pesquisa – Imagem da propaganda (1932).



A Cruz: Órgão da Liga Social Catholica Brasileira de Matto-Grosso (MT) – 1910 a 1969 – DocReader Web (bn.gov.br). Acesso em: 03 de 07 de 2024.

Observa-se, na propaganda, que a utilização dos meios de comunicação, como o periódico A Cruz, cujo público leitor era uma classe social católica predominante que dispunha de poder aquisitivo e que se sobressaia em relação aos desfavorecidos socialmente, pois durante o período escravocrata o negro era marginalizado, inclusive nas práticas de sua fé, herança herdada pelos escravizados que foram contrabandeados para o Brasil.

Quadro 2: Descrição dos *corpora* - Glossário de lexias coletados na propaganda (1932).

exias	Significado conforme Dicionário de Arte Sacra e técnicas afro-brasileiras (Lody, 2003)
enzedura	s.f. 1. ato de benzer com ou sem o sinal-da-cruz, acompanhado de orações com fórmulas especiais, supersticiosas; 2. emprego de bruxarias; bruxedo, feitiçaria...
rendice	s.f. 1. crença de cunho supersticioso, sem base em religiões institucionalizadas e, por isso, sem a sua sanção...; 2. qualquer superstição, ger. de origem popular...
alhos de alecrim	s.m. 1. arbusto das labiadas ( <i>Rosmarinus officinalis</i> )... Empregado como defumador e em banho de descarrego,

	... as rezadeiras servem-se dele para curar quebranto e mau-olhado...
alhos de arruda	s.f. 1. Arbusto rutáceo ( <i>Ruta graveolens</i> )... Quando dada nos catimbós, é mascote e preservativa do mau-olhado.
lusão	s.f. 1. erro de percepção ou de entendimento; engano dos sentidos ou da mente; interpretação errônea...
obre	adj.1. desprovido ou mal provido do necessário; de poucas posses; que não tem recursos próprios...
reta velha	s.f. composto 1. representações de negros e de negros velhos, geralmente sentados, fumando cachimbos, conduzindo bengalas-cetros e/ou portando cuias e penbas, marcando assim principais referências visuais sobre um conjunto de antepassados próximos dos afro-descendentes.
ezas	s.f. 1. ação ou efeito de rezar...; 5 B <i>infrm.</i> série de palavras que, por superstição ou credence, são proferidas com o intuito de benzer, de afastar o mal...

#### 4. Considerações finais

Considerando que este artigo apresenta apenas um recorte das pesquisas que estão sendo desenvolvidas no mestrado, por Joelson Penha Silva e no doutorado, por George Gleyk Max de Oliveira, cuja temática versa sobre a intolerância religiosa contra praticantes de religiões não católicas, trouxemos alguns elementos textuais que podem demonstrar a materialidade linguística da referida intolerância.

O que se pode notar, como um resultado preliminar que as pesquisas vêm apresentando é que as lexias encontradas, no documento de 1778 e na propaganda de 1932, demonstram através de seus significados que termos da língua comum, encontrados em dicionários que não são especializados em uma área do saber científico ou técnico e, também encontrados no Dicionário de Arte Sacra e técnicas afro-brasileiras como o de Lody (2003) podem levar o leitor à compreensão do preconceito religioso.

O que queremos demonstrar é como uma lexia simples ou uma lexia composta pode transpor sua carga semântica do uso comum para o uso específico, fazendo com que o leitor compreenda, ou seja induzido a compreender aquilo que o escritor do texto deseja, no caso do *corpus* apresentado, o preconceito religioso.

Outro ponto que gostaríamos de destacar é a temporalidade dos dois *corpora* de pesquisa, aqui apresentados, o que trazemos para a comparação nesses casos é que a distância temporal entre os dois *corpora* demonstra o quanto o preconceito religioso persistiu na sociedade brasileira, do século XVIII ao século XX.

As temáticas dos dois *corpora* de pesquisa, que versam sobre temas bastante distintos, um manuscrito de 1773, um processo crime que indicia uma mulher preta por feitiçaria e uma imagem de uma propaganda de um periódico de 1932, que traz uma propaganda de um comprimido ‘Cafeaspirina’ para cura de enxaqueca com a imagem de uma benzedeira.

Esses dois objetos de pesquisa têm algo em comum, os dois apresentam temática afro-religiosa, demonstrando uma ligação semântica entre as lexias que constata a intolerância religiosa e a imagem da mulher preta que está ligada à imagem da benzedeira, o que é uma ironia, pois as duas, tanto a mulher negra quanto o produto químico que é o comprimido para enxaqueca, estão presentes como demonstração de cura.

Sabemos que muito ainda há que ser observado nesses dois objetos de pesquisa, desejamos que esse recorte tenha trazido aos leitores um pouco de curiosidade científica para a temática da feitiçaria e sua relação com a intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana, indígena e afro-brasileira.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

LODY, Raul. *Dicionário de arte sacra e técnicas afro-brasileiras*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

MAGGIE, Yvonne. *Medo do feitiço: relações entre magia e poder no Brasil*. Brasília: Imprensa Nacional, 1992.

NOVINSKY, Anita. *Cristãos novos na Bahia. Perspectiva*. São Paulo, 1972.

PINTO, Adriana Aparecida. A imprensa e os intelectuais em Mato Grosso: espaços de sociabilidades e circulação de ideias no final do século XIX. *Revista Tópicos Educacionais*, vol. 27, n. 2, p. 52-74, 2021, Pernambuco, UFPE.

RAREY, Matthew Francis. Assemblagem, oclusão e a arte da sobrevivência no Atlântico Negro. *19&20*, v. XVI, n. 1, Rio de Janeiro, jan.-jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.52913/19e20.xvi1.06>.

SÁ JÚNIOR, Mario Teixeira de. Feitiçaria de ganho no Mato Grosso setecentista. *MNEME – Revista de Humanidades*, 11(29), Publicação do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ensino Superior do Seridó – Campus de Caicó, 2011 – jan / julho. Disponível em <http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/mneme>. Acessado em 02/11/2023.

SCISÍNIO, Alaôr Eduardo. *Dicionário da Escravidão*. Rio de Janeiro: Léo: Cristiano, 1997.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *História de Mato Grosso: Da ancestralidade aos dias atuais*. Cuiabá: Entrelinhas. Mato Grosso, 2002.

VERONELLI, Gabriela Alejandra; DAITCH, Silvana Leticia. Sobre a colonialidade da linguagem. *Revista X*, v. 16, n. 1, p. 80-100, [S.l.], feb. 2021.

Outras fontes:

Código Philippino, ou, Ordenações e leis do Reino de Portugal: recopiladas por mandado d'El-Rey D. Philippe I. Acesso em: 08 de outubro de 2024.

[http://www.tj.ba.gov.br/publicacoes/mem\\_just/volume2/cap8.htm#:~:text=%22Les%20m%20majestade%20quer%20dizer%20tra%20C3%A7%20C3%A3o,empece%20ainda%20aos%20descendentes%20de](http://www.tj.ba.gov.br/publicacoes/mem_just/volume2/cap8.htm#:~:text=%22Les%20m%20majestade%20quer%20dizer%20tra%20C3%A7%20C3%A3o,empece%20ainda%20aos%20descendentes%20de). Acessado em: 04 de julho de 2024.

[https://hemeroteca-pdf.bn.gov.br/402630/per402630\\_1993\\_00113.pdf](https://hemeroteca-pdf.bn.gov.br/402630/per402630_1993_00113.pdf) acesso em: 13/11/2024.

[https://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6433:lesa-majestade&catid=2080&Itemid=121](https://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6433:lesa-majestade&catid=2080&Itemid=121). Acesso em: 10 de outubro 2024.

<https://www.bayer.com.br/pt/a-bayer#:~:text=A%20Bayer%20foi%20fundada%20em,todos%20C%20fome%20para%20ningu%C3%A9m%20E2%80%9D>. Acesso em: 02/10/2024.

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242733>. Acesso em: 12 de outubro 2024.

**“OLHOS D’ÁGUA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO,  
E O PROTAGONISMO NA SALA DE AULA: UM PROJETO  
DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS**

*Marcelly Yasmin Araujo (UVA)*

[masminmarcelly24@gmail.com](mailto:masminmarcelly24@gmail.com)

*Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)*

[silvana.dias@uva.br](mailto:silvana.dias@uva.br)

**RESUMO**

Esta pesquisa tem como objetivo aprofundar-se no estudo do processo de letramento literário em instituições públicas de ensino, além de expor a importância da leitura e da escrita no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, propõe um projeto didático com base no livro de contos “Olhos d’Água”, de Conceição Evaristo, uma autora de grande relevância na literatura afro-brasileira, para criar possibilidades de leitura literária e escrita nas salas de aula da EJA. Esta pesquisa, de natureza bibliográfica, tem como embasamento teórico-metodológico autores como: Cosson (2009), Soares (2012), Freire (1996) Rojo (2009) e Evaristo (2020), dentre outros, para desenvolver uma reflexão sobre os conceitos de alfabetização e letramento literário no contexto da EJA e, em seguida, tecer considerações sobre o ensino de literatura e o processo de letramento literário para essa modalidade de ensino. A pesquisa oferece a base para o desenvolvimento do projeto didático que objetiva estimular a leitura e escrita nos jovens e adultos, desenvolver o protagonismo e a criticidade dos estudantes e, por fim, contribuir para que o processo de letramento literário ocorra de modo contínuo e duradouro, promovendo uma educação mais justa, democrática e transformadora no contexto da sociedade brasileira.

**Palavras-chave:**

Letramento Literário. “Olhos d’Água”. Educação de Jovens e Adultos.

**ABSTRACT**

This survey aims to delve into the study of the literary literacy process in public educational institutions, while also highlighting the importance of reading and writing in the context of Youth and Adult Education (EJA). Furthermore, it proposes a didactic project based on the short story collection “Olhos d’Água” by Conceição Evaristo, a highly relevant author in Afro-Brazilian literature, to create opportunities for literary reading and writing in EJA classrooms. This bibliographic research, focused on integrating theory and pedagogical practice, is grounded in theoretical and methodological references such as Cosson (2009), Soares (2012), Freire (1996), Rojo (2009), and Evaristo (2020), among others. The analysis develops a reflection on the concepts of literacy and literary literacy within the context of EJA, and subsequently provides considerations on the teaching of literature and the literary literacy process for this mode of education. The research serves as the foundation for developing a didactic project aimed at fostering reading and writing among young people and adults, enhancing students' agency and critical thinking, and ultimately contributing to a continuous and lasting literary literacy.

process. This, in turn, promotes a fairer, more democratic, and transformative education within Brazilian society.

**Keywords:**  
**Literary Literacy. “Olhos d’Água”. Youth and Adult Education.**

## ***1. Considerações iniciais***

Ao analisar o contexto educacional, percebe-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se tornou mecânica, incentivando o aluno a alcançar um único objetivo: a aquisição do diploma. O desincentivo à leitura e ao estudo da literatura e de outras áreas de conhecimento que estimulam o pensamento crítico fez com que a educação deixasse de ser uma ferramenta essencial para construção intelectual do aluno e a compreensão de sua própria realidade. Por isso, este estudo traz a seguinte problemática: a fim de desenvolver o letramento literário dos alunos da EJA, como despertar o interesse pela leitura e escrita por meio do livro de contos “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo?

Tem sido desafiador incentivar alunos do ensino fundamental e médio a construir o hábito de ler e escrever, e, na educação de jovens e adultos, não é diferente. Por diversos motivos, como falta de tempo, excesso de trabalho e dificuldade em conciliar os estudos com a vida profissional e pessoal, esse processo não é fácil. Porém, faz-se necessário compreender a necessidade da leitura e escrita e seu incentivo, pois esse hábito pode ser benéfico em diversas áreas de atuação de um sujeito.

Nesse sentido, será feita uma pesquisa bibliográfica, com base em Cosson (2009), Soares (2012), Freire (1987) e Rojo (2009), dentre outros, para compreender os conceitos de alfabetização e letramento (literário) para relacioná-los ao estudo da leitura literária no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, a pesquisa possibilitará a reflexão sobre a dificuldade de se alcançarem os objetivos de aprendizagem previstos e sobre a importância de mudar esse cenário. Com base no estudo bibliográfico, será elaborado um projeto didático que incentive o hábito da leitura e escrita por meio da obra “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo.

## ***2. Alfabetização e letramento: Conceitos básicos***

Neste momento, discorreremos sobre o conceito de letramento literário e suas aplicações. Contudo, é necessário antes estabelecer também a diferença entre alfabetização e letramento. Embora esses sejam conceitos que caminham lado a lado, por vezes se confundem e, por isso, devemos com-

preender que as ideias que compõem os dois termos não são consideradas equivalentes.

A alfabetização é um processo complexo, plurifacetado. Com isso, percebe-se a necessidade de aprofundamento e atualização de seu conceito. Inicialmente, uma pessoa alfabetizada era aquela que tinha a habilidade de compreender o sistema alfabético para fins de leitura e escrita. Contudo, as novas concepções sobre o processo de alfabetização trouxeram diferentes perspectivas significativas. Para Soares (1995):

[...] o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico. (SOARES, 1995)

Nesta lógica, o ato de alfabetizar não se resume somente à decodificação de palavras, mas, sim, ao uso das habilidades desenvolvidas por meio dela em contexto social. Sendo assim, a alfabetização se torna um processo ininterrupto, visto que dia após dia as competências adquiridas são postas em prática (mesmo que em diferentes níveis ou circunstâncias), oralmente ou de forma escrita.

Já o letramento, termo recentemente criado, começou a ser foco de estudos em meados de 1980 após a aparição de sua tradução em inglês *literacy* no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato (1986). De acordo com Soares (2017), o termo surgiu como a necessidade de reconhecer práticas sociais de leitura e escrita mais complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.

Dessa forma, o letramento ainda não tem um único conceito estabelecido, mas, sim, diversas perspectivas sobre ele. Kleiman (1995) afirma que letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e tecnológico, em contextos específicos para objetivos específicos. Na visão de Rojo (2009):

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

Ou seja, o letramento pode ser descrito como a habilidade de utilizar a escrita e a leitura para atingir diferentes objetivos no contexto social, o que converge, de algum modo, com a afirmação de Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra.” (FREIRE, 1989, p. 9). Ou seja, o aprendizado do sistema alfabético não deve ser usado apenas para decodifi-

cação de palavras, mas certamente é caminho para desenvolver outras habilidades como compreender e refletir sobre as questões presentes na sociedade, compreender e internalizar de fato o que é lido e escrito.

### ***2.1. Letramento literário***

Tendo em vista o conceito de alfabetização e letramento, podemos analisar o que vem a ser letramento literário. Paulino e Cosson compreendem o letramento literário como:

[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Ou seja, a utilização de textos literários como parte do processo de letramento, a fim de desenvolver a criticidade, adquirir bagagem cultural e estimular a imaginação com base em reflexões e discussões de obras da literatura. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67)

A instituição escolar tem papel fundamental na prática da leitura e escrita do aluno. A leitura de textos literários no ambiente de ensino possibilita análises de diferentes perspectivas, além de contribuir para a visão de mundo do próprio aluno. Sendo a leitura coletiva ou particular, a experiência de analisar e interpretar obras literárias pode tanto aproximar o aluno da própria realidade como também proporcionar informações não conhecidas previamente pelo leitor que podem contribuir para a formação social e cultural dele. Com base nas afirmações de Souza e Cosson (2011, p. 102): “O letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura dos textos literários não consegue sozinha efetivar”.

Além disso, há mais um ponto importante: para trabalhar a autonomia, é necessário atentar-se aos métodos tradicionais de ensino, em que o professor é o detentor de toda sabedoria e os alunos são dependentes do conhecimento do educador. Freire (1966) afirma que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou construção”. Por isso, o ato de somente depositar inúmeras informações na mente dos estudantes, como era realizado antigamente, não condiz com uma educação significativa e libertadora.

### ***3. Educação de Jovens e Adultos: Concepções e particularidades***

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica que garante o direito ao estudo às pessoas que não tiveram acesso ou não deram continuidade ao ensino fundamental e médio. A EJA tornou possível o retorno desses alunos às instituições de ensino para que possam retomar e concluir as atividades educacionais básicas.

O Art.208 da Constituição Federal de 1988 garantiu que é um dever do Estado a educação básica obrigatória e gratuita de 4 aos 17 anos de idade para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, que tem como principal finalidade direcionar a Educação brasileira, reforça no Artigo 37, parágrafo 1, que

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, § 1)

Com relação aos documentos expostos previamente, entendemos que a educação de qualidade é um direito dado a qualquer cidadão, ainda que ele não tenha iniciado os estudos na idade esperada.

Em relação ao perfil dos alunos da EJA, podemos considerá-los heterogêneos, ou seja, possuem diferenças tanto na idade quanto em experiências sociais e culturais. Assim, há a possibilidade de ocorrer embates em sala de aula devido a disparidade de opiniões. Entretanto, a diversidade em sala de aula oferece ao docente a chance de trabalhar diversos temas sob diferentes perspectivas, que podem agregar significativamente no ensino em sala aula e, por conseguinte, desenvolver a autonomia e liberdade para expor e aceitar diferentes pontos de vista.

### ***3.1. Um Breve Resumo sobre o Ensino da Literatura na Educação Básica e na EJA***

Um das competências gerais da BNCC (Brasil, 2018) referente ao ensino de Literatura visa: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.”. Dessa forma, compreende-se que o ensino da literatura do ensino fundamental ao ensino médio é essencial, pois, por meio dela, é desenvolvida a prática pela leitura e escrita, além de construir leitores e escritores críticos, capazes de usar a literatura como ferramenta não só para decodificação de texto, mas para compreender questões sociais e culturais que os rodeiam.

Apesar da literatura estar presente no ensino regular, o conteúdo ensinado não condiz totalmente com a proposta de ensino idealizada. Para Silva e Sisterolli (2011):

[...] o ensino tradicional da literatura vigente em escolas de ensino médio é feito com ênfase em aulas expositivas, fundamentadas em livros didáticos que apresentam uma abordagem cronológica, baseado em panoramas

históricos e características de estilos de épocas, sem se deter, diretamente, na leitura de textos literários. (SILVA; SISTEROLLI, 2011, p. 3)

Nessa perspectiva, entende-se que o ensino da Literatura deveria focar principalmente na formação crítica dos alunos, assim como no seu uso para formação do ser político-social. E, apesar do ideal ser compreender a literatura com base em obras completas, os professores costumam usar trechos pontuais para exemplificar as particularidades de determinado gênero textual ou escola literária. O conteúdo sendo ensinado dessa maneira vai contra o objetivo da BNCC, que aspira formar leitores fluentes.

Na educação regular, o ensino de Literatura é feito de forma resumida e, na EJA, o processo tende a ser ainda mais sintetizado. Levando em consideração que cada módulo é equivalente a uma série do ensino regular e que cada uma das séries dura aproximadamente 6 meses, a leitura e a escrita de textos mais densos acabam sendo menos praticadas pelo tempo curto. Por isso, o ensino resumido da literatura, o estudo de trechos de obras literárias e a falta de prática dessas habilidades em sala de aula não agregam substancialmente à formação do jovem e adulto. Segundo Carlos, Formiga e Inácio (2019),

A literatura deve ser parte do universo dos jovens e adultos, e, nesse sentido, a escola deve proporcionar todas as condições para criar ou ampliar o seu contexto de leitura, de compreensão e de participação na construção de conhecimentos, respeitadas as suas experiências, para que se possa, de forma crítica, atuar na conjuntura social em que está inserida. (CARLOS; FORMIGA; IGNÁCIO, 2019, p. 118)

Portanto, é imprescindível que os alunos sejam incentivados a lerem obras completas para refletir e compartilhar ideias sobre o enredo presente nas obras, pois, por meio dessas discussões, o aluno poderá desenvolver gradativamente e de maneira satisfatória a imaginação, a reflexão e a construção do senso crítico, além de reforçar e aperfeiçoar os conhecimentos que já construíram previamente.

#### **4. *Conceição Evaristo: Voz da Resistência na Literatura Afro-Brasileira e Conexões entre suas obras e a EJA***

Maria da Conceição Evaristo de Brito, mais conhecida como Conceição Evaristo, é uma conceituada escritora da literatura brasileira contemporânea. Nascida em 1946 na cidade de Belo Horizonte, Evaristo concluiu o ensino regular em escola pública e se mudou para o Rio de Janeiro para se graduar em Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro. A escritora e professora tornou-se reconhecida por sua escrita que traz à tona as vozes das mulheres negras, explorando, em suas obras, temas como racismo, violência

de gênero e desigualdade social. Seu trabalho é uma manifestação poderosa de resistência e identidade, refletindo suas próprias experiências e as de sua comunidade.

De acordo com a breve apresentação acima, pode-se inferir que a autora foca em entrelaçar a ficção com a realidade em suas obras, fazendo com que o leitor estabeleça uma conexão entre o literário e o real. Ainda no eixo ficção e realidade, lembramos o termo “escrevivência”, criado pela autora. Em uma entrevista, Evaristo diz que a palavra em questão foi pensada no ambiente acadêmico, visando transformar o termo em um ato de liberdade para quem sempre teve sua história minimizada, banalizada e silenciada. Por isso, escrever sobre o que vive é, acima de tudo, um ato de resistência. Segundo Evaristo (2020),

A escrevivência é um caminho que borra essa imagem do passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra, de mulheres principalmente. Isso não impede que outras pessoas também, de outras realidades, de outros grupos sociais e de outros campos para além da literatura experimentem a escrevivência. Mas ele é muito fundamentado nessa autoria de mulheres negras, que já são donas da escrita, borrando essa imagem do passado, das africanas que tinham de contar a história para ninar os da casa-grande. (EVARISTO, 2020)

Para Conceição Evaristo, as histórias têm como principal objetivo gerar incômodo. As obras literárias incomodam no momento em que o leitor se sente desconfortável e reflexivo. Nas obras de Conceição Evaristo, isso de fato acontece, já que temas vistos como polêmicos e absurdos pela sociedade são abordados.

As obras de Evaristo podem ser usadas como referência para unir a EJA à literatura feminina negra. Ao longo de seus contos, a autora tece a narrativa de mulheres de diversas personalidades e vivências, bem como conta em cada conto o sofrimento, a luta e a esperança de cada uma delas. O livro “Olhos d’água”, por exemplo, é formado por quinze contos com temáticas e personagens que, apesar de serem fictícios, carregam situações vividas por pessoas reais. A maioria dos contos, como “Olhos d’Água”, que intitula o livro, “Ana Davenga” e “Maria” narram histórias de personagens femininas que, dentro de suas singularidades, mostram resistência, apesar da vida repleta de violência e preconceito que as personagens levam.

Silva (2022, p. 28) afirma que “a prática da leitura de autoras negras permite que muitos leitores se sintam representados com o texto e com um lugar de fala que valoriza os traços, as culturas e as heranças oriundas de povos ausentes do centro de poder” (SILVA, 2022, p. 28). Além disso, a obra “Olhos d’água” tem um potencial significativo na educação de jovens e adultos, especialmente no contexto do letramento literário. Com essa abor-

dagem direta e realista das questões raciais, sociais e de gênero, o livro pode engajar estudantes pela identificação dos mesmos com as experiências retratadas em seus contos. Assim, o uso de “Olhos d’água” em salas de aula de EJA pode promover discussões sobre identidade, cultura e resistência, além de incentivar a leitura crítica e a reflexão sobre os problemas que afetam a sociedade.

## **5. Projeto Didático de Leitura e Escrita**

O projeto que será apresentado tem como objetivo principal incentivar a leitura e escrita dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, especificamente aqueles que estão cursando o ensino médio na EJA. Além disso, o projeto foca em promover o letramento literário por meio de dois contos presentes na obra “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo.

A prática da leitura e da escrita individual ou coletiva traz benefícios inegáveis para o desenvolvimento humano. Além das habilidades serem imprescindíveis no contexto social, a prática da leitura pode te levar a outros espaços sem que o leitor saia do lugar, visto que, por meio de diferentes textos, o leitor tem contato com diversas informações como novas culturas, diferentes pontos de vistas e personagens que trazem situações novas ou já vividas pelos leitores. Por isso, o projeto didático incentivará a autonomia dos discentes e o senso crítico por meio da leitura dos contos e por atividades de escrita.

### **5.1. Metodologia**

Para que o projeto funcione de maneira efetiva, temos que pensar a literatura não só como um conjunto de características e estruturas que devem ser seguidas de acordo com determinado momento, mas, sim, como prática humanizadora. Marães e Nascimento (2017) afirmam:

Essa alternativa de ensino vivo da literatura, infelizmente, ainda não acontece nas aulas de literaturas de hoje, pois há quem insista em aulas meramente expositivas, que não dão lugar ao aluno para se posicionar criticamente ou defender sua ideia. (MARÃES; NASCIMENTO, 2017, p. 112)

Por isso, o projeto didático veio com a proposta de fazer com que o aluno tenha um papel ativo na construção de seu próprio conhecimento por meio da leitura e atividades escritas que serão descritas neste trabalho.

Outra questão a ser alinhada é a postura do mediador diante das obras literárias, por isso, o professor também precisa estar preparado: “(...) [para a leitura literária a ser] desenvolvida na escola, é fundamental que os professo-

res tenham construído previamente seu repertório de leitura literária, isto é, que sejam leitores de literatura” (FILIPOUSKI, 2005 *apud* COSSON, 2015). Podemos, então, afirmar que, para que o mediador possa alcançar o objetivo do projeto, ele deve ter proximidade com a obra que será trabalhada.

Por fim, devemos pontuar a importância da interação social durante o projeto. Werneck (2006) aponta que o ensino não é apenas a transmissão do já conhecido, mas o processo que leva à capacidade de observação e de reflexão crítica. Assim, podemos relacionar essas capacidades a alguns dos objetivos específicos do projeto, que são reconhecer diferentes pontos de vista, debater sobre questões que surgirão ao longo da leitura e compartilhar diferentes experiências entre os participantes.

### ***5.2. Descrição do Projeto de Leitura e Escrita***

O projeto “Caminhos da Leitura: Explorando ‘Olhos d’água’” foi elaborado para ser desenvolvido nos dias das aulas de Língua Portuguesa em um tempo de aula (cinquenta minutos) por cinco semanas em uma turma de 25 alunos do ensino médio da EJA, em uma escola municipal do município do Rio de Janeiro. Os contos principais são “Olhos d’água” e “Ayoluwa, A Alegria do Nosso Povo”, que fazem parte do livro “Olhos d’água” (2014). O(a) mediador(a) deverá disponibilizar o livro físico ou digital para que os alunos possam ter contato com a obra.

Será combinado previamente com os alunos que, nesse tempo de aula, haverá uma roda de leitura e conversa. Cada semana um grupo de 10 pessoas (que mudará a cada semana de leitura) fará a leitura do livro em voz alta, e os outros alunos acompanharão. A combinação antecipada é importante para que nenhum aluno fique desconfortável com a leitura em voz alta ou seja pego de surpresa.

Apesar da BNCC não contemplar a Educação de Jovens e Adultos especificamente, ela apresenta habilidades que os estudantes dessa modalidade devem desenvolver, nas diferentes etapas. Portanto, o projeto será baseado em algumas habilidades específicas presentes no documento.

#### **Objetivo geral**

- Trabalhar a leitura dos contos em sala de aula e estimular a escrita de diversos tipos e gêneros textuais dos alunos da EJA.

#### **Objetivos específicos**

- Promover a leitura pessoal e coletiva;

- Relacionar os temas abordados no livro com situações que ocorrem na realidade;
- Debater sobre possíveis questões polêmicas que o livro aborda;
- Reconhecer a variedade linguística presente nos textos;
- Desenvolver textos criativos e críticos baseados na problemática que a obra escolhida traz.

### **Habilidades da BNCC**

**(EM13LGG201)** Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

**(EM13LGG302)** Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

**(EM13LGG303)** Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

### **Cronograma**

#### **Primeira semana**

A primeira semana será voltada para a explicação do projeto no geral. Será exposto, neste momento, o livro que será lido no projeto, comentando a temática e as informações importantes sobre ele, além de apresentar as atividades que serão produzidas durante o projeto. Este momento será importante para entender as possibilidades e limitações dos alunos presentes no projeto.

#### **Segunda semana**

A aula da segunda semana será para imersão no conto “Olhos D’Água”. Serão selecionados previamente 10 alunos representantes para que cada um leia um parágrafo do texto. Os alunos que não lerão em voz alta devem acompanhar a leitura para que, no fim, todos tenham contato com o texto e possam participar da roda de conversa. É esperado que a leitura dure aproximadamente 30 minutos.

Após a leitura do conto, o(a) mediador(a) poderá lançar perguntas para que os alunos expressem seus pontos de vista e experiências sobre a leitura do livro, por exemplo:

- De que forma as relações presentes no conto refletem as questões sociais e culturais presentes no conto?

- Como a obra retrata as experiências de mulheres negras no Brasil contemporâneo?
- Compartilhe com a turma situações reais que são semelhantes a história do conto.

### Terceira semana

A atividade de escrita da terceira semana do projeto será chamada de “Sua história dá uma história”. Com base na leitura do conto “Olhos D’Água” e na percepção da temática presente no texto e discutida na semana anterior, os alunos deverão construir um texto em conformidade com o gênero textual “relato pessoal”. A atividade será dividida em três partes: a **Pré-Escrita**, em que o mediador deve explicar do que se trata o gênero textual “relato pessoal”, a **Escrita**: em que os alunos deverão retomar a ideia de “Escrevivência”, pensar em uma história familiar que foi importante e marcante para os alunos e, dentro das características do gênero textual “relato pessoal”, narrar essa história. Por fim, a **Pós-Escrita**, em que o professor deve mediar uma conversa entre os discentes com algumas perguntas norteadoras. Nesse momento, os alunos poderão falar sobre como é praticar a “escrevivência” e poderão compartilhar seus textos com outros alunos, caso queiram.

### Quarta semana

A quarta semana será para imersão no conto “Ayoluwa, a alegria do nosso povo”, último conto do livro “Olhos d’água”. Serão selecionados previamente mais 10 alunos representantes para que cada um leia um parágrafo do texto. Assim, como na aula da segunda semana, os alunos que não lerão em voz alta devem acompanhar a leitura. É esperado que a leitura dure aproximadamente 30 minutos.

Após a leitura do conto, o(a) mediador(a) lançará perguntas norteadoras para debate em sala de aula:

- Como a história de Ayoluwa pode inspirar ações positivas na comunidade atual?
- De que maneira a esperança pode servir como um motor de mudança social positiva? Você pode expor algum exemplo real onde a esperança desempenhou um papel crucial?

### Quinta semana

Na quinta semana do projeto, o mediador deverá propor para os alunos que façam uma redação com base no tema a seguir: “Como a esperança pode ser um motor para a superação de crises pessoais, sociais ou econômicas?”.

Antes da produção de texto, os alunos deverão expor seus pensamentos acerca de dois trechos do conto lido previamente e um pequeno texto de Paulo Freire:

### **Excertos trabalhados**

#### **Excertos de Conceição Evaristo**

Ficamos plenos de esperança, mas não cegos diante de todas as nossas dificuldades” (conto “Ayoluwa, a alegria do nosso povo – Evaristo, 2014).

E quando a dor vem encostar-se a nós, enquanto um olho chora, o outro espia o tempo procurando a solução. (conto “Ayoluwa, a alegria do nosso povo” – Evaristo, 2014)

#### **Excerto de Paulo Freire**

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (PAULO FREIRE, 1992)

### **5.3. Resultados esperados**

Ao fim do projeto didático, o mediador não deve avaliar o discente pautado somente em regras gramaticais e aspectos específicos presentes em determinado estilo literário, visto que o foco do projeto é incentivar jovens e adultos que não têm proximidade com o hábito da leitura e da escrita. Conforme aponta Marães e Nascimento (2017):

A Literatura não é apenas uma matéria dentro da Língua Portuguesa que só explana autores, datas e estilos literários, ela forma o indivíduo e o confronta no seu complexo. Tendo o professor consciência disso, ele se torna a ponte que leva o conhecimento e auxilia na formação como um cidadão na sociedade. (MARÃES; NASCIMENTO, 2017, p. 111)

O foco principal do projeto é imergir principalmente na história presente nos contos escolhidos. As atividades de escrita e as rodas de conversa serão baseadas nessas histórias para que os alunos possam estabelecer relações entre o texto e a realidade, refletir e elaborar opiniões sobre o assunto.

Durante os dias de leitura, é esperado um estranhamento inicial, visto que, para grande parte dos alunos, pode ser desconfortável ler em voz alta, ou simplesmente a prática da leitura e escrita não é atraente. Entretanto, já que o projeto incentiva também a leitura coletiva, possivelmente os alunos se sintam mais à vontade para ler, já que outros participantes e o próprio professor auxiliarão no que for possível. É essencial que o aluno entenda a importância do projeto em sua trajetória acadêmica.

A respeito das rodas de leituras e conversas que irão ocorrer, é estimado que a maior parte dos alunos exponha suas opiniões e interpretações da obra lida. Para Cosson (2021): “Círculos de leitura é uma prática de leitura compartilhada na qual os leitores discutem e constroem conjuntamente uma interpretação do texto lido e na escola é uma estratégia didática privilegiada de letramento literário”. A conversa entre os alunos é fundamental para analisar se eles são capazes de estabelecer conexões entre a obra literária com outras esferas de suas vidas.

Na produção textual, espera-se que os alunos sintam dificuldade em escrever pela falta de prática. Por isso, o relato pessoal juntamente com o conceito de “escrevivência” como primeiro passo para a escrita de textos narrativos pode ser a forma mais descomplicada para os alunos conseguirem entrar em contato com a escrita narrativa por meio de suas próprias histórias.

Em suma, apesar de algumas divergências esperadas ao longo do caminho, o projeto possibilita o contato com obras literárias, incentiva o debate de assuntos importantes e que vão ao encontro da realidade do sujeito da EJA. Além disso, a prática da leitura e escrita juntamente as rodas de conversas que apresentam diversas experiências pessoais, opiniões, interpretações proporciona o letramento literário.

## **6. Considerações finais**

O trabalho teve como objetivo principal refletir sobre as práticas de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos e discutir sobre o ensino de literatura nessa modalidade de ensino. Com base nas pesquisas bibliográficas, pudemos realizar críticas em relação ao ensino de literatura e pensar em novas possibilidades para abordá-la em sala de aula.

Em síntese, o trabalho apresentado destacou as diferenças e relações entre a alfabetização e letramento, termos que costumam ser confundidos. O termo letramento literário teve grande relevância durante todo o trabalho, visto que as práticas de escrita e leitura estão atreladas às práticas de letramento literário. Nesse sentido, Cosson (2014) aponta que

O uso da sequência expandida do letramento literário tem como centro a formação de um leitor cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos, de um leitor que se aproprie de forma autônoma das obras e do próprio processo da leitura, de um leitor literário. (COSSON, 2014, p. 120)

É relevante retornar também ao ensino de literatura na EJA. Percebemos que, apesar de ter grande relevância, o ensino da disciplina é negligenciado nas instituições. O trabalho focou em criticar as práticas tradicionais de ensino e pensar em novas possibilidades de abordar a literatura em sala de

aula e principalmente fazer com que os alunos tenham contato com obras literárias completas em sala de aula, e não somente com trechos específicos.

Objetivamos contar a história da autora Conceição Evaristo e da obra “Olhos d’água”. Foi possível entender que a autora e a obra se conectam facilmente ao contexto da EJA, visto que a temática trabalhada por Evaristo em seus contos vai ao encontro da realidade de muitos brasileiros, especificamente da comunidade afro-brasileira. Por fim, descrevemos brevemente o projeto didático criado para a EJA.

Nesse sentido, o projeto didático veio como a possibilidade de pôr em prática as teorias apresentadas durante toda a pesquisa, além de tornar possível a abordagem da literatura de forma contínua, promovendo a autonomia dos alunos para ler e escrever de forma reflexiva e crítica.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília-DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/). Acesso em: 06/07/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: ensino médio*. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 05/04/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 07/05/2024.

CARLOS, K; FORMIGA, G; IGNÁCIO, F. Literatura na Educação de Jovens e Adultos (EJA): trajetória para a construção de leitores. *Revista Principia*, p. 1-10, João Pessoa, 16 nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/viewFile/3197/1168>. Acesso em: 10/05/2024.

COSSON, R. A Prática da Leitura Literária na Escola: Mediação ou Ensino? *Nuances: Estudos sobre Educação*, v. 26, n. 3, p. 161-73, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3735>. Acesso em: 05/04/2024.

COSSON, Rildo. *Como criar círculos de leitura na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

EVARISTO, C. A escrevivência serve também para as pessoas pensarem. *Itaú Social*, 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso em: 28/05/2024.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. Para que ler literatura na escola? In: \_\_\_\_\_. *Teorias e fazeres na escola em mudança*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

KLEIMAN, A. B. *O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MARÃES, M. A. A função humanizadora da literatura e os Direitos Humanos na sala de aula. *Revista Decifrar*, v. 5, n. 9, p. 110, [S.l.], 2017. Disponível em: [//periodicos.ufam.edu.br/index.php/Decifrar/article/view/3884](http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/Decifrar/article/view/3884). Acesso em: 03/06/2024.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. São Paulo: Global, 2009.

ROJO, Roxane. *Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando*. In: BRASIL. MEC. *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília-DF: Ministério da Educação Básica, 2010. v.19, p. 15-36

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SILVA, Maria Jayline Pereira da. *representatividade feminina negra em contos de Conceição Evaristo: Uma Proposta de Círculo de Leitura Para O Ensino Médio*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2022. 51f. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/27281> Acesso em: 17/05/2024.

SILVA, Fernanda Moreira; SISTEROLLI, Maria Luiza dos Santos. *Estilos de época: a literatura no ensino médio*. Trabalho apresentado no IV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2011. Disponível em: [https://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/lingua\\_por\\_tuguesa/poster/57-116-1-SM.pdf](https://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/lingua_por_tuguesa/poster/57-116-1-SM.pdf). Acesso em: 17/05/2024.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 05-17, Rio de Janeiro, abr. 2004. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 05/04/2024.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. *Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 1995. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24781995000100002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781995000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 17/05/2024.

SOUZA, R; COSSON, R. *Letramento literário: uma proposta para sala de aula*. UNESP. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 20/06/ 2024.

WERNECK, Vera Rudge. Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, [S.l.], v. 14, n. 51, p. 173-96, apr. 2006. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/693>. Acesso em: 17/05/2024.

**RESPONDE OU PASSA: UMA NOVA METODOLOGIA  
PARA O ENSINO DE FONOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

*Rafaela Ferreira Barbosa Silva* (UERN)

[rafaela20241003045@alu.uern.br](mailto:rafaela20241003045@alu.uern.br)

*Nathália Moreira Peixoto* (UERN)

[nathalia20241003018@alu.uern.br](mailto:nathalia20241003018@alu.uern.br)

*Maria Isabel da Silva Santos* (UERN)

[maria20241003045@alu.uern.br](mailto:maria20241003045@alu.uern.br)

**RESUMO**

A fonologia é uma área da linguística que possui como principal objeto de estudo os aspectos interpretativos dos sons e sua estrutura funcional dentro das línguas. Portanto, além da aquisição da linguagem, o aprendizado da leitura e da escrita perpassa os conceitos abordados nessa área, o que torna de grande valia para os discentes do 6º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, as aulas de língua Portuguesa comprovam que os alunos apresentam dificuldades na ortografia, pontuação e acentuação, o que dificulta o processo de escrita. Partindo desta ideia, este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados obtidos através da aplicação das oficinas propostas no decorrer da disciplina Fonologia, Variação e Ensino, ProfLetras. Teoricamente, nos apontaremos nos postulados de Travaglia (2003), Bechara (2015) e Cegalla (2020) para discutir questões relacionados ao ensino de fonologia e suas implicações para o ensino. O corpus é composto por três oficinas, cujas aplicações se deram na turma do 6º ano da EM João Cirino Nogueira, no município de Maranguape-CE. Os resultados prévios indicam que os alunos interagiram e cumpriram com todas as etapas propostas no decorrer das oficinas com empenho e seriedade. Por fim, vale ressaltar a importância do uso de atividades lúdicas interativas no processo de ensino e aprendizagem efetiva dos discentes.

**Palavras-chave:**

Oficina. ProfLetras. Fonologia na Educação Básica.

**ABSTRACT**

Phonology is a branch of linguistics that primarily focuses on the interpretative aspects of sounds and their functional structure within languages. Therefore, in addition to language acquisition, the learning of reading and writing encompasses the concepts addressed in this field, making it highly relevant for 6th-grade students in elementary school. However, Portuguese language classes have shown that students face difficulties with spelling, punctuation, and accentuation, which hampers the writing process. Based on this idea, this study aims to present the results obtained through the application of the workshops proposed during the course Phonology, Variation, and Teaching, ProfLetras. Theoretically, we will draw on the works of Travaglia (2003), Bechara (2015), and Cegalla (2020) to discuss issues related to the teaching of phonology and its implications for education. The corpus consists of three workshops, which were applied to a 6<sup>th</sup>-grade class at João Cirino Nogueira School in the municipality of Maranguape-CE. Preliminary results indicate that the students interacted and completed all the proposed stages of the workshops with dedication and seriousness. Finally, it is important to highlight the

**significance of using playful and interactive activities in the effective teaching and learning process of students.**

**Keywords:**

**Workshop. ProfLetras. Phonology in Basic Education.**

## **1. Introdução**

O ensino da gramática é fundamental para o desenvolvimento do discente, pois é a partir dele que o sujeito se torna capaz de dominar os códigos escritos, desenvolver a capacidade de comunicação, dominar a escrita formal, o pensamento crítico e aprimorar as habilidades de leitura e de interpretação de texto. Em suma, o ensino da gramática vai além de uma simples memorização de regras; ele é um instrumento que auxilia no aprimoramento da linguagem e da comunicação dos alunos, preparando-os para uma atuação mais eficaz em diversas situações da vida pessoal e profissional.

Entretanto, a forma como o ensino de língua portuguesa é, por vezes, apresentado nas escolas tem desmotivado os discentes. Isso se deve às propostas tradicionais, à memorização de regras, aos exercícios descontextualizados ou que visam apenas à identificação e a classificação de palavras ou expressões de frases soltas.

Com base nessa discussão, refletimos sobre o ensino da gramática e, mais especificamente, o ensino atual da fonologia nos Anos Finais, destacando os desafios e dificuldades enfrentados pelos professores e alunos. Serão descritas as práticas pedagógicas tradicionais e as lacunas existentes no ensino da fonologia. Além disso, será apresentada a importância do uso de atividades lúdicas no ambiente escolar, evidenciando a falta de recursos e de estratégias que promovam a ludicidade no ensino de fonologia.

Diante disso, o artigo é resultado de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo fora apresentar os resultados obtidos através da aplicação das oficinas propostas no decorrer da disciplina Fonologia, Variação e Ensino, ProfLetras, Unidade *Campus* Avançado de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Nesse contexto, será dada ênfase à importância da fonologia no âmbito educacional, ressaltando o seu papel essencial na formação da consciência fonológica dos alunos, visto que é uma área que demanda grande atenção por parte dos docentes já que os alunos apresentam muitas dificuldades, o que acaba tornando o processo da escrita ainda mais desafiador. Além disso, será destacada a relevância indiscutível do uso de atividades lúdicas como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, motivador e prazeroso.

Assim sendo, o estudo também abordará a necessidade premente de investigar e desenvolver estratégias inovadoras que permitam um ensino mais eficaz e envolvente para os estudantes do ensino básico, levando em consideração as necessidades e particularidades desse público.

A partir dessas reflexões, temos como objetivo específico despertar o interesse dos alunos pelas aulas de língua portuguesa. Como objetivo geral, no tocante ao conteúdo de pontuação, ortografia e acentuação gráfica, valendo-se das contribuições lúdicas através da criação de um jogo, contribuindo para o melhoramento do aprendizado das regras desse conteúdo por meio da ludicidade.

Dessa forma, recorreremos aos referenciais teóricos Antunes (2014), Travaglia (2006), Brasil (2018), entre outros, para refletirmos sobre o ensino da gramática de língua portuguesa na escola. Assim como, através de Friedmann (1996) para compreendermos o sentido da ludicidade, do jogo e sua relação com o ensino.

## **2. (Re)inventando o Ensino de Gramática**

Essa seção apresenta o referencial teórico que fundamenta a pesquisa. Serão tratadas as temáticas que abordam o ensino de gramática nos Anos Finais; as concepções de gramática; a relevância do uso de jogos para o ensino da fonologia e a importância de metodologias lúdicas para o ensino e aprendizagem dos discentes. Nesse estudo, os principais fundamentos estarão ancorados a partir dos estudos teóricos de Antunes (2014), Travaglia (1996), Campos (2014), entre outros.

### **2.1. O ensino de Gramática**

O ensino de gramática consiste em um grande desafio na educação, pois apesar de ter grande destaque dentro da sala de aula a metodologia utilizada consiste na repetição mecânica de regras e conceitos, exercícios de análise de frases isoladas e fora do contexto atual em que os discentes estão inseridos o que provoca a desmotivação dos discentes quanto a gramática. Mediante a tal situação, os alunos apresentam aversão ao ensino da gramática por acreditar que se trata de algo tedioso e enfadonho.

Entretanto, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018) prevê que o ensino da gramática deve ser visto como ferramenta auxiliar para as práticas de leitura, escuta e escrita de textos e precisa servir de apoio para as reflexões de análise linguística e desenvolvimento dessas práticas. Conforme previsto na BNCC:

[...] as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/ suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. (BRASIL, 2018, p. 83)

Por esse motivo, destacamos a importância do ensino lúdico, especificamente, no que concerne a fonologia. Sugerimos um possível avanço quanto ao ensino de língua portuguesa e, com vistas à motivação do aluno, ressaltando o uso de jogos, por acreditarmos que através dessa prática na escola eles possam obter uma maior interação, comprometimento e motivação durante as aulas.

Desse modo, na tentativa de entender o funcionamento da gramática dentro e fora da escola é que se faz necessário revisitar as diferentes concepções de gramáticas e suas respectivas funcionalidades.

## ***2.2. Concepções de gramática***

Nessa seção, tratamos acerca das concepções de Gramática Normativa, Descritiva e Contextualizada para dar conta de diferentes concepções existentes e contribuir para a compreensão de suas funcionalidades.

Antunes (2014) discute que a gramática é um dos elementos que constitui uma língua e, que, não é o único, mas é necessária, ou seja, uma língua é formada por muito mais do que a gramática. Desse modo, Campos (2014) complementa:

Se a língua existe para produzir significados e propiciar a interação, organizando-se por meio por meio de sua gramática, então está também é determinada para o mesmo fim. O ensino dos conteúdos gramaticais faz parte do processo de ensino-aprendizagem do uso da língua e a linguagem. (CAMPOS, 2014, p. 31)

Por sua vez, Travaglia (2006), em sua obra sobre *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*, apresenta diferentes concepções de gramática que refletem as mudanças nos paradigmas de ensino e compressão da linguagem humana. Contudo, o propósito deste estudo não é apenas mostrar os conceitos de gramática e suas abordagens no ensino de língua materna, mas também detalhá-las em seu funcionamento. De acordo Travaglia (2006), há três concepções de gramática, as quais são denominadas de manual com regras de bom uso da língua pelos seus falantes.

Na primeira concepção, a gramática é nomeada Normativa que, segundo Travaglia (2006, p. 24), é um sistema de regras que deve ser seguido para quem tenciona falar e escrever bem. Isso quer dizer que caso deixe de fazer uso dessas regras, está fugindo da norma-padrão e é considerado um “erro”. De acordo a Gramática Normativa, há várias maneiras de perceber e diferenciar a norma culta, pois,

[...] estão embutidos nessa concepção de gramática vários modos de perceber e definir a chamada norma culta que mobilizam argumentos de diferentes ordens para incluir na norma culta ou excluir dela formas e usos e assim, fundamentar e exercer seu papel prescritivo. (TRAVAGLIA, 2006, p. 25)

A abordagem da Gramática Normativa se dá ao estabelecer regras e prescrever normas, ou seja, ela se apenas se preocupa com os fatos ligados à norma-padrão da língua, que, por sua vez, desvaloriza a variedade oral e prioriza a escrita. Logo, as demais variedades da língua não se encaixam no seu padrão.

A segunda concepção de gramática intitula-se Descritiva. O seu principal objetivo é descrever a forma e o funcionamento da língua. Segundo Travaglia (2006), para essa concepção a gramática seria um conjunto de regras que os cientistas encontram nos dados após fazer análise com base em determinadas teorias e métodos. O que quer dizer que as regras, por sua vez, seriam utilizadas na construção de enunciados reais produzidos pelos seus falantes. Contrária à abordagem da Gramática Normativa, tem como função descrever e registrar as variedades da língua, em um dado momento de sua existência, estudando os seus mecanismos, construindo hipóteses que expliquem seu funcionamento.

E, por fim, a terceira concepção de gramática que é designada como Gramática Internalizada e pode ser vista como um conjunto de regras e variedades que o usuário internaliza ou adquire no meio em que se encontra. A abordagem da Gramática Internalizada como é denominada, conforme Travaglia (2006), se dá através do conjunto de regras que é internalizado e ao mesmo tempo dominado pelos seus usuários. Para Travaglia (2006, p. 29) “não há erro linguístico nessa concepção de gramática, mas sim o uso inapropriado de interação de situações comunicativas por não atender às normas sociais de uso da língua”.

Como defende Campos (2014):

A gramática internalizada dos alunos, com o tempo e estudo, tende a se enriquecer. A escola não pode ignorar as variedades linguísticas, que oferecem, todas elas, um rico espectro das possibilidades combinatórias do sistema gramatical da língua e das aplicações de seus recursos de expressões. (CAMPOS, 2014, p. 33)

A partir dos conceitos abordados sobre concepções de gramática, é perceptível que a concepção normativa e a descritiva, têm como principal função trabalhar com fatores que estão de acordo com a norma culta da língua. Dessa forma, a Gramática Contextualizada exerce um papel de suma importância no ensino da língua materna, pois como bem pontua Antunes (2014), em sua obra *Gramática contextualiza limpando “o pó das ideias simples”*,

[...] falar de “linguagem contextualizada” ou de “gramática contextualizada” é um tanto quanto redundante, uma vez que, como atividade de interação social, a linguagem nunca ocorre isoladamente, fora de qualquer contexto; a gramática somente ocorre como parte de atividade verbal particular. (ANTUNES, 2014, p. 40)

Vale ressaltar, que enquanto os outros tipos de gramática priorizam as formas, estruturas, regras e as categorias que estas se encaixam, o ensino de Gramática contextualizada, por sua vez, procura priorizar os sentidos que determinadas categorias gramaticais exercem dentro de um texto, sejam elas morfológicas sintáticas, fonológicas, estilística e/ou semânticas o que melhor atende às demandas do ensino da língua portuguesa na escola.

### 2.3. O Lúdico e o processo de ensino

Agora, analisamos a conexão entre o lúdico e o processo de ensino, além de pontuar as colaborações para desenvolvimento e inserção do aluno como indivíduo que pertence a uma sociedade, por meio de práticas que preze pelo uso da ludicidade e suas competências nas práticas pedagógicas, estimulando o interesse e o gosto para continuar na escola.

Mesmo diante de tantas inovações, a escola, muitas das vezes, ainda não utiliza a ludicidade a favor do desenvolvimento integral do discente por achar que se trata de uma metodologia destinada aos alunos do Anos Iniciais mesmo sabendo que

[...] o trabalho da escola deve considerar as crianças como seres sociais e trabalhar com elas no sentido de que sua integração na sociedade seja construtiva. Nessa linha de pensamento a educação deve privilegiar o contexto socioeconômico e cultural, reconhecendo as diferenças existentes entre as crianças (e considerando valores e bagagens que elas têm); ter a preocupação de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico (cognitivo, afetivo, linguístico, moral e físico-motor), assim como a construção e o acesso aos conhecimentos socialmente disponíveis do mundo físico e social. (FRIEDMANN, 1996, p. 54)

Dessa forma, acabam privilegiando os Anos Iniciais com práticas lúdicas e deixando os Anos Finais com práticas engessadas, metódicas e fora do

contexto do aluno, o que faz com que se desmotive e perca o interesse em está na sala de aula.

Portanto, vale destacar que o uso de jogos na sala de aula é de grande valia para o processo de ensino-aprendizagem, pois permite que os alunos se envolvam e aprendam “conteúdos” de forma interativa e dinâmica. E, apesar do jogo não ser, de certa forma, vista por alguns como “sério” e, por vezes, a escola não validar essa metodologia, ela permite desenvolver ou fixar através de um limite de tempo, espaço, regras, assuntos diversos. Entretanto, dada a diversidade de jogos, é necessário que os professores, com base nos objetivos que se propõem atingir, selecionem-os cuidadosamente para que os alunos consigam adquirir ou exercitar as competências desejadas.

Assim, percebemos que os jogos vão bem mais além do que a promoção da diversão, visto que, o ensino da gramática pode ser potencializado ao fugir do tradicional.

### **3. Metodologia da pesquisa**

A pesquisa se propõe, através de um percurso metodológico organizado em três etapas, contribuir com o ensino da fonologia para a turma do 6ºB da EMEF João Cirino Nogueira. Desta forma, a pesquisa tem o propósito de identificar um problema na turma em estudo e a partir dele construir meios de intervir para que assim alcance a resolução da questão.

#### **3.1. Abordagem e Tipo de Pesquisa**

Quanto à abordagem metodológica, este trabalho segue a linha de uma abordagem qualitativa de caráter interpretativista visto que busca compreender os significados subjetivos e as realidades sociais de indivíduos ou grupos, levando em conta o contexto e as múltiplas perspectivas dos participantes.

#### **3.2. Descrição da Instituição e Público-Alvo**

A escola, em que foi realizada a pesquisa, é a única da rede municipal de ensino localizada no distrito de Sapupara, no município de Maranguape-CE. A escola conta com turmas do primeiro ao quinto ano dos anos iniciais, e do sexto ao nono ano dos anos finais do ensino fundamental, no turno vespertino e matutino. Localizada na Zona Urbana, mais precisamente a 9 km do centro da cidade e 32 km da capital, a escola atende em sua maioria alu-

nos residentes no distrito, mas também acolhe alunos que residem em outros distritos mais distantes totalizando 727 alunos.

O público-alvo da pesquisa são trinta e três alunos da turma do sexto (ano B) do turno matutino com idade entre 10 a 12 anos. Alguns são alunos da escola desde os anos iniciais e os outros vieram de uma escola municipal do bairro que atende do infantil aos anos iniciais.

### ***3.3. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados***

Para desenvolver esse trabalho, a proposta pedagógica foi dividida em três etapas: a primeira, a aplicação do Ditado Silábico; a segunda, aula expositiva; e, por fim, a aplicação do jogo Responde ou Passa.

Inicialmente, aplicamos o “Ditado silábico” como forma de sondar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e identificar suas fragilidades. A atividade solicitava que os alunos ouvissem as palavras ditadas pelos professores e, em seguida, escrevessem realizando a sua respectiva divisão silábica. Após a aplicação, os discentes realizaram uma pequena avaliação sobre a metodologia utilizada e, por fim, o professor mediou a correção coletiva das quatorze palavras ditadas (Figura 1).

Figura 1: Cartões-respostas do Ditado silábico na turma do 6ºB da EMEF João Cirino Nogueira.



Fonte: arquivo pessoal.

A primeira etapa tinha como objetivo principal sondar o nível de compreensão obtido pelos discentes no decorrer das aulas anteriores e, a partir disso, traçar novas metodologias para compor o processo de aprendizagem dos mesmos visando intervir nas defasagens encontradas.

Na segunda etapa, realizamos a correção dos cartões resposta e ficou perceptível que os alunos apresentavam algumas dificuldades quanto à ortografia e acentuação de palavras. Então, com o intuito de auxiliá-los, a professora promoveu uma aula voltada para a análise de cada uma das palavras do ditado e, coletivamente, relembrar algumas das regras e conceitos voltados para a acentuação e ortografia. Nesse momento, a professora mediava as colocações feitas pelos discentes no intuito de promover a aprendizagem efetiva.

Na última etapa, foi proposto um jogo de tabuleiro para abordar os três eixos da fonologia: acentuação, ortografia e pontuação. Assim, por meio de acordos coletivos, de bastante conversa e questionamentos, utilizamos os primeiros vinte minutos para a apresentação e explicação das regras.

Em seguida, com duração de noventa minutos, realizamos cinco rodadas do jogo e, ao final de cada rodada, a oportunidade para que eles pudessem questionar e argumentar sobre as respostas atribuídas às questões no decorrer da partida. Após esse momento, a turma foi dividida em cinco equipes e cada equipe elegeu um líder. Seguindo a ordem das equipes, a professora tirava uma carta e realizava a leitura.

Após as orientações da professora, a equipe teve dois minutos para apresentar uma possível resposta. Caso a resposta estivesse correta, um membro da equipe jogava o dado para saber quantas casas iriam avançar no tabuleiro (Figura 2). Caso contrário, a equipe pagava uma prenda. Ao final de cada rodada, a professora juntamente com os discentes teciam comentários acerca das respostas dadas e assim construíram novas linhas de raciocínio. A equipe vencedora era a que chegasse, primeiro, à linha de *chegada*.

Figura 2: Aplicação do jogo *Responde ou Passa* na turma do 6ºB da EMEF João Cirino Nogueira.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 2: Momento de análise das respostas obtidas.



Fonte: arquivo pessoal.

Após o processo de geração de dados, elaboramos um problema para direcionar nossa pesquisa que traz a seguinte reflexão: “O uso de metodologias lúdicas são capazes de promover o ensino efetivo da Fonologia nos Anos Finais da Educação Básica?”. Após a definição da questão problema, bem como a coleta dos dados, analisamos os resultados obtidos a fim de responder a nossa questão problema.

A seguir, abordaremos a análise dos dados por meio de tabelas e gráficos.

#### **4. Análise e Discussão dos Resultados**

Iniciamos a análise após a obtenção dos dados coletados na atividade de sondagem, que, por sua vez, foi composta por quatorze palavras que abarcam em sua estrutura os assuntos pertinentes à acentuação gráfica, ortografia e divisão silábica. Dessa forma, podemos observar abaixo a composição estrutural da atividade inicial tendo em sua estrutura os seguintes conteúdos:

- Separação silábica;
- Uso do “-x-” ou “-ch-”;
- Uso do “-s-“, “-ss-“, “-ç-“ ou “-c-“;
- Uso do “-r-“ ou “-rr-“;
- Uso de “-g-“ ou “-j-“;
- Regra de acentuação das oxítonas;
- Regra de acentuação das proparoxítonas.

Nos dados da primeira aplicação, trinta alunos participaram. Quanto à análise do material coletado, optamos por enumerar as palavras e, desse modo, inserir em um quadro o número de acertos obtidos. A estimativa era de obtenção máxima de 30 acertos por palavra, no entanto, o resultado máximo foi de 28 acertos e mínimo de 0. Quanto ao desempenho geral dos participantes, a pontuação total máxima seria de 420, entretanto, obtiveram 169 pontos conforme mostra a tabela abaixo.

Figura 3: Palavras utilizadas no Ditado Silábico e, respectivamente, quantidade de desvios e acertos.

Palavras	Número de des- vios	Número de acertos
pássaro	30	0
visita	15	15
conselho	14	16
pessoa	23	7
socorro	27	3
careta	7	23
torre	28	2
zero	2	28
chapéu	23	7
ameixa	18	12
mexerica	17	13
chuchu	14	16
enchente	19	11
faxina	14	16
Total Geral	251	169

Fonte: arquivo pessoal.

Após a análise dos resultados obtidos, podemos perceber que os discentes demonstraram dificuldades significativas na escrita e divisão silábica das palavras e, principalmente, na separação de palavras que continha os dígrafos “ss” e “rr”. Ademais, nenhum aluno obteve êxito na escrita e separação silábica da palavra “pássaro”, visto que, exigia dos mesmos relembrar inúmeras regras voltadas a acentuação de palavras proparoxítonas, separação silábica dos dígrafos e ortografia.

Por meio da aplicação do ditado nas aulas de língua portuguesa em nossa turma possibilitou-nos notar o aumento do interesse dos alunos a participarem da aula, a interação entre eles na discussão ao assunto de ortografia e acentuação e inúmeras vezes, durante o momento de correção coletiva, notamos o interesse deles por fixarem as regras pertinentes dessa disciplina para obterem um melhor resultado na terceira etapa. Além disso, toda a turma estava concentrada e animada durante toda a execução da atividade. Vale ressaltar que as dificuldades vistas no decorrer da aplicação da atividade evidenciaram ainda mais a importância do estudo da fonologia de maneira interativa e lúdica.

Quanto à terceira etapa, a turma não estava completa, tinha apenas 97% de frequência no dia da aplicação. Entretanto, a maioria dos alunos que estavam presentes conseguiram participar ativamente da atividade proposta e, alguns dos discentes, no decorrer da execução do jogo Responde ou Passa, relembravam e citavam alguns conceitos e/ou regras abordadas durante aulas anteriores. Além disso, os momentos de discussões promovidas ao final de

cada partida oportunizou um momento de construção e fixação das regras de forma dinâmica e interativa.

## 5. *Conclusão*

Este trabalho se configurou como um estudo de caso, cuja temática foi o ensino da Fonologia nos anos finais. A partir desse estudo, foi possível apreciar a dimensão que consiste o ensino da língua portuguesa e também as várias possibilidades existentes para o desenvolvimento de atividades que alavanquem o ensino e a aprendizagem dos discentes de forma dinâmica e interativa.

Partindo das observações sobre as inúmeras queixas de nossos alunos quanto às dificuldades encontradas, por eles, em aprender sua língua materna, é que percebemos a urgência em refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Básico. Visto que não é aceitável que nossas escolas reduzam o ensino de língua portuguesa aos alunos por meio de regras desconectadas de seus sentidos usuais, exercícios que se limitam apenas a identificação e/ou categorização de expressões ou palavras. Diferente disso, ela precisa formar alunos reflexivos, incluídos em seu ambiente linguístico e conscientes da amplitude presente em sua língua.

Desse modo, é a partir do interesse desse aluno em aprender mais sobre sua língua materna, que o professor pode encontrar os meios necessários para aproximá-lo do ambiente de ensino contextualizado, fazendo uso de metodologias atrativas, interativas e não apenas apresentando conteúdos isolados, fixos e desmotivadores por meio de práticas que fogem do contexto real e usual do discente.

Para tanto, convém salientar que o melhor caminho para obter eficácia e êxito no ensino da fonologia na sala de aula é utilizar metodologias que instiguem e provoquem a participação dos discentes, para que assim possam construir e reconstruir os conceitos e as regras abordados de maneira prazerosa e dinâmica. Assim, o jogo se configura como ferramenta ímpar para o trabalho com a fonologia dentro e fora da sala de aula.

Concluímos que, o progresso é satisfatório e leva-nos a compreensão de que a união entre atividades que possibilite a inserção dos alunos na atmosfera lúdica, competitiva e interativa são fundamentais para que ocorra um desenvolvimento efetivo dos discentes, um expressivo aumento nos rendimentos escolares, assim como, nos interesses pelas aulas de língua portuguesa. E, que o uso de metodologias lúdicas são capazes sim de promover o ensino efetivo da Fonologia nos Anos Finais da Educação Básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Gramática Contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CAMPOS, Elísia Paixão de. *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia: Cãnone, 2014.

FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

TRAVAGLIA, Carlos Luiz. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

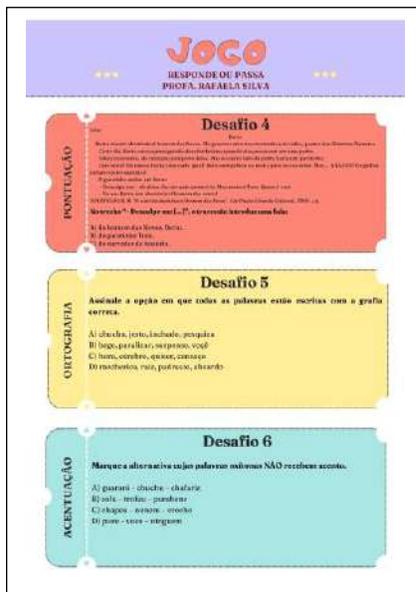
Anexo

Fotografia 1: Cartão resposta (*Ditado Silábico*).

Fotografia 2: Cartas do jogo Responde ou Passa.



Fonte: arquivo pessoal.



Fonte: arquivo pessoal.

**TRABALHANDO O PRECONCEITO LINGUÍSTICO  
NO ENSINO FUNDAMENTAL II: A PERCEPÇÃO  
DOCENTE EM PERSPECTIVA E ENCAMINHAMENTO  
DE PROJETO DIDÁTICO INTERDISCIPLINAR**

*Quézia Brandão dos Santos (UVA)*  
[queziabrandao3@gmail.com](mailto:queziabrandao3@gmail.com)  
*Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)*  
[silmorelivdias@gmail.com](mailto:silmorelivdias@gmail.com)

**RESUMO**

Este trabalho desenvolve uma reflexão sobre a diversidade linguística presente no cotidiano escolar hoje em nosso país e propõe um encaminhamento docente a fim de desenvolver o protagonismo e a criticidade dos estudantes. As principais fontes bibliográficas empregadas são: Silva (2014), Fiorin (2002), Bakhtin (2011), Terra (2018), Bagno, (2013), Sobroza (2017), dentre outras. Pretende-se, mais especificamente, motivar estudos interdisciplinares sobre o ensino da diversidade linguística e sobre modos de combater o preconceito linguístico na sociedade. Com base no método da pesquisa-ação, em um primeiro momento, questionários foram respondidos por professores situados no estado do Rio de Janeiro, no ano de 2024, a fim de identificar e avaliar questões e problemas relacionadas aos usos da língua portuguesa por alunos dos anos finais do ensino fundamental. Pesquisas na área da Educação e da Sociolinguística permitiram analisar e refletir sobre o impacto da diversidade linguística na oralidade e na escrita dos estudantes, reforçando-se a necessidade de se conduzirem práticas reflexivas sobre os usos do português brasileiro, sobre a riqueza da diversidade em nosso território e sobre a importância dos usos conscientes da língua nos mais diversos contextos sociais. Ao final desta pesquisa, discutiram-se caminhos pedagógicos possíveis em aulas interdisciplinares e voltadas para práticas de multiletramentos, a fim de contribuir para o desenvolvimento de práticas transformadoras e socialmente engajadas.

**Palavras-chave:**

Diversidade linguística. Preconceito Linguístico. Ensino de Língua Portuguesa.

**ABSTRACT**

This paper reflects on the linguistic diversity present in everyday school life in our country today and proposes a teaching approach to develop students' protagonism and criticality. The main bibliographical sources used are: Silva (2014), Fiorin (2002), Bakhtin (2011), Terra (2018), Bagno (2013), Sobroza (2017), among others. More specifically, the aim is to encourage interdisciplinary studies on the teaching of linguistic diversity and ways of combating linguistic prejudice in society. Based on the action research method, questionnaires were first answered by teachers in the state of Rio de Janeiro in 2024, to identify and evaluate issues and problems related to the use of the Portuguese language by students in the final years of elementary school. Research in the field of Education and Sociolinguistics has made it possible to analyze and reflect on the impact of linguistic diversity on students' speaking and writing, reinforcing the need to conduct reflective practices on the uses of Brazilian Portuguese, on the richness of diversity in our territory and on the importance of conscious uses of the language in the most diverse social contexts.

**At the end of this research, pedagogical perspectives were discussed in the context of interdisciplinary classes, focused on multiliteracies practices, to contribute to the development of transformative and socially engaged practices.**

**Keywords:**

**Linguistic diversity. Linguistic prejudice. Portuguese language teaching.**

## **1. Introdução**

A língua denominada portuguesa não é falada do mesmo modo por todas as pessoas que a utilizam. Ela é falada em Portugal, no Brasil, em Angola, em Moçambique, em Goa, em Macau, em Cabo Verde etc. São aproximadamente 220 milhões de pessoas, o que a torna a 6ª língua do mundo em número de falantes. O modo de falar de uma pessoa permite saber se ela é nascida e criada, ou não, na mesma região onde nascemos.

Podemos até saber a que classe social uma pessoa pertence a ouvindo falar. Ao longo do tempo, a língua portuguesa vem sofrendo diversas variações, por exemplo, no diz respeito a: pronúncia, vocabulário, gramática e até mesmo uso de expressões idiomáticas. As mudanças são influenciadas por fatores históricos, sociais, culturais e geográficos. Silva (2014) afirma:

O Brasil tem uma ampla miscigenação cultural, tendo influências europeias, africanas e indígenas se tornando assim um país multicultural desde o seu período de colonização. E essa mistura enraizada no solo brasileiro não se limita aos aspectos culturais e sociais, se estendendo também aos aspectos linguísticos, contribuindo para uma grande variedade de dialetos e manifestações linguísticas. (SILVA, 2014, p.2)

A variação linguística do português brasileiro é muito evidente devido a sua extensão territorial e diversidade cultural. Cada região do país tem sua própria maneira de falar, com diferentes sotaques, vocabulários e estruturas gramaticais.

Por que não falamos todos do mesmo modo? É que todas as línguas mudam numa sucessão de mudanças, pois cada nova geração de uma comunidade introduz alguma mudança na língua. Cada mudança isolada pode passar despercebida, mas, depois de muitas gerações, uma pessoa que resuscitasse em seu lugar de nascimento não entenderia mais, do mesmo modo, a língua dos seus descendentes. Essas variações de uma língua recebem diferentes nomes. Daremos atenção, nesse contexto, à variação diatópica, que é a variação linguística relacionada à região.

A variação diatópica é relativamente fácil de ser constatada em nosso imenso território brasileiro. E, junto com ela, vem o preconceito linguístico, muito presente em nossa sociedade. No Brasil, essa discriminação ocorre frequentemente em relação a variedades linguísticas associadas a grupos

sociais marginalizados ou a determinadas regiões do país. O preconceito linguístico pode ter consequências significativas, incluindo exclusão social, discriminação no mercado de trabalho, baixa autoestima e até mesmo desistência escolar. Portanto, é importante reconhecer e valorizar a diversidade linguística do Brasil e combater ativamente o preconceito linguístico, promovendo o respeito por todas as variedades linguísticas e incentivando a educação linguística inclusiva e igualitária.

A grande motivação desta pesquisa surgiu com a história de vida da minha mãe, muito semelhante à de muitas outras pessoas de diferentes partes do Brasil. A Sr<sup>a</sup> Helena, baiana, minha mãe, nasceu numa cidade do interior, chamada Jequié, em meados dos anos 1950. Como de costume, vivia numa pobreza extrema. Aos quinze anos, decidiu sair de sua cidade natal e vir para o Rio de Janeiro, para ter uma condição de vida melhor. Chegando aqui, se deparou com situações completamente diferentes às quais estava acostumada. A história de vida da minha mãe me inspirou a trazer esse tema, que tem grande relevância acadêmica e social. Ela sofria muito preconceito linguístico por causa do seu sotaque. Era sempre alvo de estereótipos e discriminação por parte de algumas pessoas, desde aquela época até hoje.

Sabemos que, além das diferenças regionais, a língua portuguesa também sofreu mudanças devido à evolução natural da linguagem. Freitag e Savedra (2023) afirmam:

Mas aqui não falamos só português. A existência de outras línguas, no entanto, embora empírica e legalmente reconhecidas, não faz parte do imaginário da nação, que se molda por uma ideologia monolíngue, a de que aqui todos falamos português, a língua da integração nacional. (FREITAG; SAVEDRA, 2023, p. 13)

Novas palavras são incorporadas ao vocabulário, enquanto outras caem em desuso. E essa realidade precisa ser objeto de reflexão na escola, espaço em que as grandes transformações sociais devem ocorrer:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro as diferentes situações comunicativas [...] é saber, portanto, quais variedades e registro da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. (BRASIL, 1997, p. 31)

A gramática também pode ser influenciada por mudanças na forma como as pessoas se comunicam. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental PCNs (1997), como vimos acima, já apontavam para a importância de se refletir sobre a língua como fenômeno concreto, empregada em diferentes contextos comunicativos. É nessa perspectiva que nosso trabalho se encaminha.

## 2. *A língua como meio de comunicação*

A linguagem é um meio de comunicação essencial para a interação na sociedade, afirma Fiorin (2002):

Assim como não há sociedade sem linguagem, não há sociedade sem comunicação. Tudo o que se produz como linguagem ocorre em sociedade, para ser comunicado, e, como tal, constitui uma realidade material que se relaciona com o que lhe é exterior, com o que existe independentemente da linguagem. (FIORIN, 2002, p. 13)

Ela permite a transmissão de informações, ideias, emoções e pensamentos de uma pessoa para outra, possibilitando a comunicação e a compreensão mútua. Através da linguagem, as pessoas podem expressar suas necessidades, compartilhar experiências, aprender e colaborar umas com as outras. Como Terra (2018) coloca,

A linguagem também já foi pensada como instrumento de comunicação. Por essa concepção, a língua é concebida como um código por meio do qual se estabelece a comunicação entre um emissor (aquele que codifica) e um receptor (aquele que decodifica). Tal concepção foi bastante difundida entre nós. O conhecido esquema da comunicação com seus seis elementos (emissor, receptor, mensagem, código, contexto e canal). (TERRA, 2018, p. 8)

A linguagem pode assumir diferentes formas, incluindo a linguagem falada, a linguagem escrita, gestos, expressões faciais e outras formas não verbais de comunicação. Cada uma dessas formas tem suas próprias características e utilizações específicas, mas todas desempenham um papel importante na comunicação humana. Como afirma Santana e Neves (2015),

A comunicação é uma das principais funções da língua. Através dela os homens se desenvolvem, argumentam, perguntam, ensinam e instruem outros. A língua faz parte da nossa identidade e da nossa cultura e está presente nas experiências do nosso cotidiano. (SANTANA; NEVES, 2015, p. 76)

A linguagem também desempenha um papel crucial na construção de identidades individuais e coletivas, na preservação da cultura e na formação de vínculos sociais. Ela é um componente central da vida em sociedade e é fundamental para o funcionamento das instituições, da política, da educação, da economia e de muitos outros aspectos da vida humana.

Portanto, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também é uma ferramenta poderosa para a expressão, a conexão e o desenvolvimento humano. Seja através da linguagem falada, escrita ou de outras formas de comunicação, a linguagem desempenha um papel fundamental na nossa capacidade de nos relacionarmos e de compreendermos o mundo ao nosso redor. É essencial para a comunicação e para a transmissão de conhecimento, cultura e valores. Ambas as formas de linguagem, falada ou escrita,

desempenham papéis distintos, mas complementares, e são essenciais em diferentes contextos sociais.

A língua falada é utilizada em interações face a face, em situações informais e em comunicações rápidas e dinâmicas. Ela permite uma comunicação imediata e pode incluir elementos não verbais, como gestos e entonação, que enriquecem o significado das palavras. A linguagem falada é crucial para o desenvolvimento de relacionamentos pessoais, negociações, debates e outras formas de interação social.

Por outro lado, a língua escrita é utilizada em contextos mais formais e para comunicações que precisam ser registradas e preservadas ao longo do tempo. A escrita é fundamental para a transmissão de informações complexas, o armazenamento do conhecimento humano, a educação formal, a comunicação empresarial e a disseminação de ideias através de obras literárias, jornalísticas e científicas. Para Terra (2018),

Como instituição social, ela [a língua] não é absolutamente um ato, escapa a qualquer premeditação; é a parte social da linguagem; o indivíduo não pode, sozinho, nem a criar nem a modificar. Trata-se essencialmente de um contrato coletivo ao qual temos de submeter-nos em bloco se quisermos nos comunicar; além disto, esse produto social é autônomo, à maneira de um jogo com suas regras, pois só se pode manejá-lo depois de uma aprendizagem. (TERRA, 2018, p. 18)

Ambas as formas de linguagem têm suas próprias convenções e normas, e o domínio tanto da linguagem falada quanto da escrita é importante para uma participação eficaz na sociedade. A habilidade de se comunicar de maneira clara e eficiente, tanto oralmente quanto por escrito, é uma habilidade valiosa em praticamente todos os aspectos da vida moderna. Mas devemos saber distinguir uma da outra, como diz Terra (2018):

Também não devemos confundir língua com escrita, já que são coisas distintas. A escrita representa um estágio posterior de uma língua, tanto que muitas pessoas utilizam a língua sem saber utilizar a forma escrita. Basta lembrar as pessoas não alfabetizadas. Nós mesmos aprendemos a escrita após ter o domínio da língua. (TERRA, 2018, p. 13)

Visto isso, é importante sempre entender que a língua falada, como evidenciado nos estudos sobre o português brasileiro, é a nossa língua do dia a dia, sofre variações, é viva. O português brasileiro varia consideravelmente em sua forma falada, devido à vasta extensão territorial do país, sua história multicultural e sua diversidade socioeconômica. A variedade linguística no Brasil é uma das mais ricas do mundo, refletindo a vasta extensão territorial do país, sua história multicultural e a diversidade de seus povos.

O Brasil é um país enorme, e cada região tem seu próprio sotaque distintivo. Por exemplo, o sotaque nordestino é marcado por características

como a pronúncia da letra “r” como um som mais suave, ao passo que o sotaque gaúcho, na região sul, pode ter uma pronúncia mais arrastada de certas vogais. Sobre isso, explica Fiorin (2010):

As diferenças de pronúncia, de vocabulário e de sintaxe observadas por um habitante de São Paulo, por exemplo, ao comparar sua expressão verbal à dos falantes de outras regiões, como Rio de Janeiro, Salvador, Recife, Belo Horizonte, muitas vezes o fazem considerar “horível” o sotaque de algumas dessas regiões; “esquisito” seu vocabulário e “errada” sua sintaxe. Esses julgamentos não são levados em conta pelo linguista, cuja função é estudar toda e qualquer expressão linguística como um fato merecedor de descrição e explicação dentro de um quadro científico adequado. (FIORIN, 2002, p. 19)

Assim como em qualquer lugar do mundo, o Brasil tem uma grande variedade de gírias e jargões que podem ser específicos de determinadas regiões ou grupos sociais. Essas expressões informais podem mudar rapidamente e são frequentemente influenciadas pela cultura popular e pelas mídias sociais.

A variedade linguística no Brasil também se manifesta nos diferentes registros de linguagem. Enquanto o português padrão é usado em situações formais, como na mídia e na escrita oficial, há uma ampla gama de variações informais usadas na comunicação cotidiana.

### 3. *Variação Diatópica x Preconceito Linguístico*

A variação diatópica refere-se às variações na língua que ocorrem de acordo com a região geográfica. Essas variações podem incluir diferenças no vocabulário, na pronúncia, na gramática e até mesmo no uso de certas expressões idiomáticas. Por outro lado, o preconceito linguístico é o julgamento negativo ou a atitude discriminatória em relação a determinadas formas de falar ou dialetos. Fiorin (2010) afirma:

Pensemos primeiro em casos de variação diatópica. O exemplo de variação lexical dado, quando vimos que há uma palavra diferente na Bahia para o que no estado de São Paulo chamamos de abóbora, já constitui um caso de variação diatópica. Para seguir na exemplificação, focalizando a variação agora nos sons, podemos lembrar a clara diferença que distingue falantes cariocas de paulistanos: o modo como eles pronunciam o -r em final de sílaba. Paulistanos tendem a pronunciar tal -r como uma vibrante simples – um “flap”, como costumam dizer os foneticistas –, enquanto os cariocas são conhecidos por aspirar o mesmo -r... (FIORIN, 2010, p. 122)

Fiorin, no trecho anterior, deixa clara a existência dos sotaques de cada região. Entendemos que os diferentes sotaques encontrados no Brasil podem ser explicados sob o ponto de vista histórico. Sabemos que nosso país foi colonizado por diferentes povos que, com exceção dos povos indígenas,

chegaram aqui em diferentes momentos de nossa história, de modo que ficamos com variações linguísticas muito bem marcadas. Ainda Fiorin (2010) conclui:

Temos então, aqui, um exemplo de variação diatópica no nível fonético do português falado no Brasil (doravante PB). Usando símbolos gráficos internacionalmente arbitrados para a representação gráfica dos sons das línguas, podemos dizer, em termos correntes da sociolinguística variacionista, que o /r/ (o flap paulistano) e o /h/ (o aspirado carioca) são variantes linguísticas. Ambos constituem uma variável, qual seja, a pronúncia do -r em final de sílaba no PB. A variável linguística é, portanto, um conjunto de duas ou mais variantes. Estas, por sua vez, são diferentes formas linguísticas que veiculam um mesmo sentido. (FIORIN, 2010, p. 123)

Nem sempre a presença dos sotaques é óbvia em um texto. Os sotaques até podem não ser evidentes, mas são inerentes à formação comunitária, explorando a linguagem cotidiana (que não é padronizada). Assim, é crucial reconhecê-los para que o conceito de preconceito linguístico seja discutido e problematizado no contexto das diferentes sociedades.

O preconceito linguístico é a tendência de julgar negativamente ou discriminar pessoas com base na forma como elas falam ou no dialeto que utilizam. Esse preconceito pode se manifestar de várias maneiras, como ridicularização de sotaques, menosprezo por variações regionais da língua, desvalorização de gírias ou dialetos não padrão, entre outras formas.

Muitas vezes está ligado a ideias de superioridade e inferioridade linguística, em que variantes consideradas “corretas” ou “padrão” são valorizadas, em detrimento de outras formas de falar. Isso pode levar a estigmatização de certos grupos sociais, marginalização de comunidades linguísticas e até mesmo à exclusão social ou profissional de pessoas que falam de maneira diferente.

É importante reconhecer e combater o preconceito linguístico, promovendo a valorização da diversidade linguística e cultural. Cada variante linguística tem sua própria riqueza e validade, e todas as formas de expressão merecem respeito e reconhecimento. A educação sobre diversidade linguística e o incentivo ao respeito mútuo são passos importantes para superar o preconceito linguístico e construir sociedades mais justas, inclusivas e democráticas.

A relação entre variação diatópica e preconceito linguístico reside no fato de que as pessoas muitas vezes associam características estigmatizadas a certos dialetos ou variantes regionais. Por exemplo, em muitos países, há uma tendência de associar determinados sotaques ou maneiras de falar com baixo nível de educação, falta de inteligência ou até mesmo com característi-

cas negativas de personalidade. Isso pode levar a estereótipos e preconceitos em relação aos falantes desses dialetos ou variantes regionais.

#### **4. A práxis docente e o ensino de uma linguagem inclusiva**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo de sua educação básica. No contexto das variações linguísticas no ensino fundamental II (6º ao 9º ano), a BNCC reconhece a importância de promover uma educação linguística que leve em conta a diversidade cultural e linguística do Brasil. Abaixo, elaboramos resultados e discussão desses resultados obtidos, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

##### **4.1. Resultados e discussão**

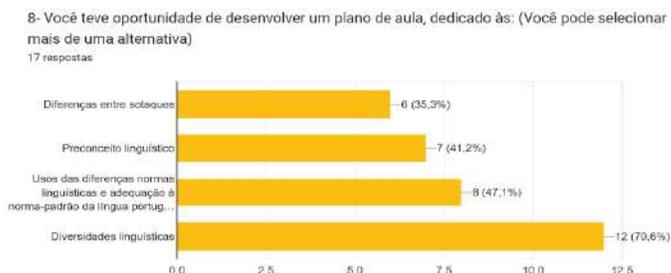
O formulário aplicado teve como objetivo avaliar o dia a dia dos professores de todas as esferas educativas, sejam elas: cursos, escolas etc., visando também entender quais medidas eles tomaram após presenciarem um caso de preconceito linguístico em sala de aula, se eles são recorrentes etc. Segundo Mota (2019, p.374), a pesquisa de campo tem como objetivo:

[...] orientar os trabalhos de pesquisa realizados pelos acadêmicos, não apenas no sentido da elaboração específica para conclusão de curso, mas, sobretudo, despertar nos acadêmicos, futuros professores, o desejo pela pesquisa, investigação científica, o uso das tecnologias, bem como a busca de respostas para os problemas existentes no campo educacional. (MOTA, 2019, p. 374)

As informações coletadas foram feitas através do *Google Forms*, de maneira anônima, como informado aos participantes anteriormente. Os questionários foram respondidos voluntariamente no mês de maio, por um total de 17 pessoas. As respostas de docentes permitiram analisar o impacto da BNCC no currículo escolar em relação às variações.

Abaixo, encontra-se parte do questionário elaborado para professores de todas as esferas educacionais, seguido da análise sobre as informações colhidas por meio deste formulário.

Figura 1: Planos de aulas dedicado as variações de sotaques.



Fonte: <https://forms.gle/QryfkwzcxUHmQyW58>.

Quadro 1: Vivência de preconceito linguístico em sala de aula e medida adotada.

9- Enquanto você lecionava, você já vivenciou algum caso de preconceito linguístico? Se sim, medida você tomou?

12 respostas

Não.
Admoestei a parte agressora
Sim, com alunos nordestinos e angolanos. Foi realizado uma roda de conversa sobre o impacto do bullying e preconceito na vida do indivíduo, frisando a necessidade do respeito e tolerância. Mostrando também vídeos e áudios de atos preconceituosos.
Sim. Eu já sofri preconceito linguístico e aproveitei para externar como me sentia sobre isso. Esta foi a forma que também pude dar voz ao aluno que estava sofrendo bullying por seu sotaque.
Conversa trazendo algumas diferenças regionais e culturais.
Não vivenciei.
A minha conduta foi orientar a pesquisa de diversidade linguística no nosso país e apresentação dos trabalhos em grupo unindo a turma. A interação quebra barreiras e exemplifica a derrubada de

Fonte: <https://forms.gle/QryfkwzcxUHmQyW58>.

A aplicação de metodologias ativas no ensino fundamental pode ser uma estratégia eficaz para abordar o preconceito linguístico e a variação linguística. Uma vez que se estuda como o preconceito linguístico pode afetar a vida do educando e do educador, cria-se a necessidade de entender quais fatores influenciam a sua disseminação, bem como a relação que a variação linguística possui com esse fator. Sendo assim, foi importante desenvolver uma pesquisa explicativa, com a utilização de formulários online (*Google Forms*). Como afirma Brasil (2017):

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no pa-

ís e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura. (BRASIL, 2018, p. 89)

A BNCC destaca que os alunos devem ser capazes de compreender e produzir variedades linguísticas, incluindo o português padrão, dialetos regionais, gírias, registros formais e informais, entre outros. Isso é fundamental para que os alunos desenvolvam competências comunicativas mais amplas e sejam capazes de interagir de forma eficaz em diferentes contextos sociais e culturais.

No Ensino Fundamental II, os professores podem abordar as variações linguísticas de várias maneiras, integrando-as ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Algumas estratégias, que podem ser adotadas, incluem:

- ✓ *Leitura e análise de textos*: Os alunos podem ler e analisar textos que apresentem variedades linguísticas, como obras literárias que apresentam personagens de diversas regiões do Brasil ou textos jornalísticos que utilizam gírias e expressões informais.
- ✓ *Produção textual*: Os alunos podem ser incentivados a produzir textos em diferentes registros linguísticos, como cartas formais, diálogos informais, narrativas literárias com personagens que falam em dialetos regionais, entre outros.
- ✓ *Pesquisa e apresentação*: Os alunos podem realizar pesquisas sobre a diversidade linguística do Brasil, incluindo a identificação de dialetos regionais, expressões típicas de diferentes comunidades e o impacto da globalização na língua portuguesa. Eles podem então apresentar suas descobertas para a turma, promovendo o compartilhamento de conhecimento e o respeito à diversidade linguística.
- ✓ *Discussões em sala de aula*: Os professores podem promover discussões em sala de aula sobre a importância da diversidade linguística e os estereótipos associados a determinadas variedades linguísticas. Isso pode ajudar os alunos a desenvolverem uma consciência crítica em relação à linguagem e a combater preconceitos linguísticos.
- ✓ *Produção de projetos*: Os alunos podem trabalhar em projetos que explorem a relação entre linguagem e identidade cultural, como a produção de vídeos, peças teatrais ou revistas que reflitam a diversidade linguística do Brasil.

Ao integrar as variações linguísticas ao currículo escolar, os professores podem contribuir para uma educação mais inclusiva e contextualizada, que prepare os alunos para a diversidade linguística e cultural do mundo real.

A variação linguística muitas vezes é ignorada ou até mesmo desprezada no meio escolar por vários motivos, como: o sistema educacional frequentemente adota a norma culta ou padrão como a referência para o ensino da língua; e as escolas tendem a enfatizar essa forma da língua para preparar os alunos para o mercado de trabalho e para a mobilidade social. A formação dos professores de língua portuguesa muitas vezes é centrada na norma culta. Santana e Neves (2015) afirmam:

As escolas brasileiras preocupam-se em ensinar aos estudantes como devem falar de acordo com a norma padrão. Sem a preocupação da reflexão e do embasamento teórico, perde-se a oportunidade de pensar que a forma como se fala é uma variação da língua e que existe uma língua oficial para a escrita ou para momentos sociais em que esta seja necessária, uma vez que se precisa de formalidade. Saber identificar que momentos são estes e qual variação se pode utilizar irá provocar reflexões no estudante sobre o modo de agir e pensar em relação à sua fala e mesmo às variedades linguísticas das quais dispõe, conscientizando-o de que nenhuma variação é melhor ou pior que a outra, mas sim, diferente. Práticas de reflexão e conscientização como essas contribuirão, certamente, para desarraigar de nossas escolas, dos docentes e dos estudantes o preconceito linguístico. (SANTANA; NEVES, 2015, p. 77)

Nesse contexto, muitos professores podem não se sentir preparados ou confortáveis para abordar e valorizar adequadamente as variações linguísticas. Existe uma percepção comum de que as variações linguísticas, especialmente aquelas associadas a grupos sociais menos favorecidos, são “incorretas” ou “inferiores”. Como afirma Bortoni-Ricardo (2023):

No meio escolar, na maioria das vezes, a diversidade da língua é também ignorada, pois falta preparo teórico-metodológico para o professor lidar com um fenômeno comum, não aceito, entretanto, pela sociedade. Dada tal situação é crucial uma alteração na tarefa do profissional que lida didaticamente com a língua portuguesa no Brasil, uma vez que os estudos sobre a diversidade linguística já avançaram consideravelmente. (ALMEIDA; BORTONI-RICARDO, 2023, p. 8)

Também as avaliações padronizadas, como exames nacionais e vestibulares, frequentemente exigem o uso da norma padrão. Isso incentiva as escolas a focarem nessa variante linguística para garantir que seus alunos estejam bem-preparados para essas provas.

A prática docente em relação à variação linguística envolve uma abordagem inclusiva e respeitosa a diversidade linguística dos alunos. Os professores devem conscientizar os alunos sobre a existência e a importância da variação linguística. É essencial que os professores valorizem todas as formas de linguagem, independentemente de se alinharem ou não com o padrão linguístico considerado “aceito” ou “correto”. Nesse sentido, afirmam Santana e Neves (2015):

Atualmente, é nas escolas que podemos notar uma ocorrência mais acentuada desse fenômeno, principalmente nos anos iniciais de escolaridade, uma vez que os estudantes trazem uma bagagem linguística bem mais recheada dessas variedades, e é nessa fase que se tem o primeiro contato com a língua padrão. É nesse período que o docente se vê em conflito com seu saber e sua prática, realizando intervenções que podem ser desrespeitosas e preconceituosas em relação às variações linguísticas. É necessário que esses docentes possam entender que falar diferente da norma considerada “padrão” não é errado. (SANTANA; NEVES, 2015, p. 76)

Ao ensinar a Língua Portuguesa, os professores podem utilizar exemplos de variedades linguísticas, podendo, assim, ajudar os alunos a entender que a linguagem é flexível e se adapta a diferentes contextos e comunidades, sendo o mais essencial promover o respeito mútuo entre os alunos, independentemente de sua origem linguística.

### **5. Considerações finais**

Um ambiente livre de preconceito linguístico favorece o processo de ensino-aprendizagem. Alunos que se sentem respeitados e valorizados estão mais propensos a participar ativamente das atividades e a se engajar nos conteúdos acadêmicos. Ao lidar com o preconceito linguístico, o professor contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes das desigualdades sociais. Isso prepara os alunos para questionarem injustiças e trabalhem em prol de uma sociedade mais equitativa.

A luta dos professores contra o preconceito linguístico é uma empreitada essencial para a construção de um ambiente educacional inclusivo, justo e respeitoso. Ao enfrentarem esse tipo de discriminação, os professores desempenham um papel crucial na promoção da diversidade linguística e cultural, fomentando a inclusão e a equidade dentro das escolas. Essas ações não apenas protegem os direitos dos alunos, mas também contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia e respeito pelas diferenças.

Em resumo, os esforços dos professores para erradicar o preconceito linguístico são vitais não apenas para o bem-estar e o sucesso acadêmico dos alunos, mas também para a promoção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva. Ao abraçar essa causa, os educadores estão ajudando a construir um futuro em que a diversidade é celebrada, em que todos têm a oportunidade de prosperar, independentemente de sua condição e de seus modos de comunicação.

REFRÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Joyce Elaine de; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs). *Variação linguística na escola*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2023. (e-book)
- BAGNO, Marcos. *A Língua de Eulália*: novela sociolinguística. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2010. (e-book)
- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico*: o que é, como se faz? São Paulo: Loyola, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa na escola*: o que é como se faz. São Paulo: Loyola, 11998.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Ensino Fundamental Anos Finais. Brasília: MEC 2018. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 mai. 2024.
- BRASIL. SEF/MEC. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa. Brasília, 1997. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arqui\\_vos/pdf/livro02.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arqui_vos/pdf/livro02.pdf). Acesso em: 20 abr. 2024.
- DA SILVA MOTA, J. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. *Humanidades & Inovação*, 6(12), 371-73, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1106>. Acesso em: 5 mai. 2024.
- FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à linguística*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010. (e-book)
- FIORIN, José L. *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013. (e-book)
- SANTANA, J.; NEVES, M. As Variações Linguísticas e suas Implicações na Prática Docente. *Millenium – Journal of Education, Technologies, and Health*, (48), 75-93, 2016. Disponível em: <https://revistas.rca.ap.pt/millenium/article/view/8096>. Acesso em: 11 abr. 2024.
- FREITAG, Raquel Meister Ko; SAVEDRA, Mônica Maria G. (Orgs). *Mobilidade e contatos linguísticos*. São Paulo: Blucher, 2023. (e-book)
- TERRA, Ernani. *Linguagem, língua e fala – 3ED*. São Paulo: Saraiva, 2018. (e-book)



O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este Número Especial, com os 33 artigos, referentes aos trabalhos recebidos até o dia 30 de novembro de 2024, que foram apresentados na XIX Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, de 5 a 7 de novembro de 2024, em formato híbrido, totalizando 461 páginas neste Caderno Especial, dos Anais dessa XIX JNLFLP.

