

Escritos para a Língua Portuguesa

Hirão Fernandes Cunha e Souza
Luís Henrique Alves Gomes
(Organizadores)

Hirão Fernandes Cunha e Souza
Luís Henrique Alves Gomes
(Organizadores)

Escritos para a Língua Portuguesa


Pedro & João
editores

**Hirão Fernandes Cunha e Souza
Luís Henrique Alves Gomes
(Organizadores)**

Escritos para a Língua Portuguesa


Pedro & João
editores

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.

Hirão Fernandes Cunha e Souza; Luís Henrique Alves Gomes [Orgs.]

Escritos para a Língua Portuguesa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
277p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-612-4 [Digital]

DOI: 10.51795/9786558696124

1. Língua portuguesa. 2. Letramento literário. 3. Estudos filológicos. 4. Estudos linguísticos. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Editorial 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); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Hirão Fernandes e Luís Henrique	

PREFÁCIO	11
HISTÓRIA, DIVERSIDADE E ENSINO	
Dante Lucchesi	

UNIDADE TEMÁTICA 1

Língua Portuguesa: culturas, raças e povos

1. POVOS INDÍGENAS DO BRASIL: HISTÓRIAS, CULTURAS E LÍNGUAS	17
Hirão Fernandes Cunha e Souza	

2. MEU DIÁLOGO CONSTANTE COM ROSA VIRGÍNIA MATTOS E SILVA: BREVES APONTAMENTOS DE RAÇA, RACISMO E ANTIRRACISMO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	43
Mauricio J. Souza Neto	

UNIDADE TEMÁTICA 2

Língua Portuguesa e contribuições para o ensino

1. CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE MATERIALISTA DO DISCURSO PARA O ENSINO DA LEITURA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: TEXTO OPACO, LEITOR ESTRATÉGICO	65
Illa Pires de Azevedo	

- 2. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PARA CONSCIENTIZAÇÃO ETNICORRACIAL NA ESCOLA PÚBLICA** 91
Edvaldo Pereira de Jesus
Nildete Costa da Mata
- 3. ENSINO DE GRAMÁTICA NO 9º ANO: A TRÍADE - ALUNO, OBJETO DE CONHECIMENTO E PRÁTICA DOCENTE** 117
Alessandra Cruz de Oliveira
Laís Rodrigues Silva Bockorni
Lucas Santos Campos
- 4. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL IMPERIAL E ENSINO DE PRIMEIRAS LETRAS: O CASO DA PROVÍNCIA DE SERGIPE** 137
Luis Siqueira
Ricardo Nascimento Abreu
- 5. DESAFIOS AO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA: ASPECTOS CONSTITUTIVOS DE UMA PRÁTICA ALFABETIZADORA SIGNIFICATIVA** 157
Patrícia Santos Aguiar
Elizete Maria de Souza

UNIDADE TEMÁTICA 3

Língua Portuguesa e estudos para o letramento literário

- 1. LETRAMENTO LITERÁRIO NO CONJUNTO PENAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA: UM ESPAÇO DE (TRANS)FORMAÇÃO** 183
Edilson de Almeida Resende
Alessandra Cruz de Oliveira
Lucas Santos Campos
- 2. LITERATURA E DIVERSIDADE: O DESVELAR DAS IDENTIDADES NEGRAS E INDÍGENAS** 201
Izanete Marques Souza
Luís Henrique Alves Gomes
Daniela Maria Barreto Martins

UNIDADE TEMÁTICA 4

Língua Portuguesa e estudos filológicos e linguísticos

- 1. TRADIÇÃO FILOLÓGICA, NOVAS TECNOLOGIAS E OS MODELOS DE EDIÇÃO DE TEXTOS: UM ESTUDO COMPARATIVO** 215
Luís Henrique Alves Gomes
- 2. VARIAÇÃO E PRECONCEITO: A LINGUAGEM ESTEREOTIPADA NAS TELENOVELAS DA REDE GLOBO** 227
Leandro Pereira da Silva
Ronaldo Araújo Santos
- 3. FILOLOGIA E ESCRITA: EDIÇÕES, SUPORTES E AS NOVAS TECNOLOGIAS** 247
Hirão Fernandes Cunha e Souza

**4. NOVOS OLHARES, VELHAS CONCEPÇÕES:
DIAGNÓSTICO PRELIMINAR DA
LINGUÍSTICA APLICADA NOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO DA UFBA, ANO DE 2007**

Luís Henrique Alves Gomes

265

Apresentação

O livro aqui apresentado, **Escritos para a Língua Portuguesa**, reúne textos de alguns docentes sobre suas experiências, pesquisas ou vivências com/para a língua portuguesa, percorrendo trajetórias de docentes e estudantes que atuam em todos os níveis de ensino, contribuindo, assim, de maneira fundamental, para repensar nossas práticas cotidianas ou incorporar novos fazeres pedagógicos para a reflexão sobre o estudo da nossa língua materna em contextos multifacetados.

Escritos para a Língua Portuguesa é dividido em quatro unidades temáticas, a saber: UNIDADE TEMÁTICA 1 *Língua Portuguesa: culturas, raças e povos*; UNIDADE TEMÁTICA 2 *Língua Portuguesa e contribuições para o ensino*; UNIDADE TEMÁTICA 3 *Língua Portuguesa e estudos para o letramento literário* e UNIDADE TEMÁTICA 4 *Língua Portuguesa e estudos filológicos e linguísticos*.

Nós, os organizadores, Prof. Dr. Hirão Fernandes Cunha e Souza (UNEB) / Prof. Dr. Luís Henrique Alves Gomes (IF Baiano), lançamos essa proposta aos colegas de diversas instituições para montar esse “compêndio embrionário” como um modo de oportunizar a publicação para a comunidade acadêmica, sobretudo quando estas envolvem a participação de estudantes de graduação. Também, pensamos em agrupar textos que estavam esquecidos por algum tempo e mereciam uma revisão, a partir de um olhar mais contemporâneo. Assim, nasceu esta coletânea.

Agradecemos imensamente aos colegas que aqui compartilharam desse pensamento e embarcaram nessa proposta. Esperamos que os leitores possam aproveitar os textos para transformar suas reflexões e práticas pedagógicas sobre a língua portuguesa, como também esperamos uma segunda coletânea, com mais colegas e estudantes que desejem compartilhar mais histórias sobre *a última flor do lácio*.

Prof. Hirão Fernandes e Prof. Luís Henrique

História, Diversidade e Ensino

Dante Lucchesi¹

Embora o estudo científico da língua encontre seu fim social mais amplo e relevante em sua aplicação ao ensino, nem sempre os programas de pesquisa conseguem alcançar esse fim, o que tem suscitado muitos questionamentos à atividade dos linguistas e filólogos em geral. Nesse contexto, a coletânea de estudos que aqui se apresenta se destaca exatamente por conjugar um amplo conjunto de estudos que recobrem diversas áreas da pesquisa linguística e filológica e que encontram seu sentido maior na aplicação ao ensino de língua portuguesa. Além da aplicação ao ensino, os estudos aqui reunidos se destacam também pela relevância dos temas abordados: a história da língua no Brasil, contemplando a diversidade étnica da formação social brasileira; o racismo que encontra na língua um mecanismo de sua perpetuação; a leitura e a construção do sentido; o lugar da gramática no ensino da língua vernácula; a história do ensino de língua portuguesa no Brasil em seus diversos contextos sociais; a função da literatura na construção das identidades étnicas e sociais; a linguagem verbal como veículo de difusão de estereótipos e preconceitos; os instrumentos e metodologias do ensino de língua; e a própria questão da aplicação da pesquisa linguística.

Diante de tamanha amplitude, os textos que compõem a coletânea são agrupados em quatro unidades temáticas o que facilita em muito a vida do leitor, que pode concentrar a leitura na área de seu maior interesse ou transitar pelas diversas áreas a abordagens que a coletânea oferece. A primeira área reúne os textos com uma abordagem mais histórica e antropológica. No primeiro

¹ Professor Titular de Língua Portuguesa da Universidade Federal Fluminense, bolsista de produtividade em Pesquisa, nível 1B, do CNPq.

capítulo, Hirão Fernandes Cunha e Souza traça um panorama de parte da diversidade linguística e cultural dos povos indígenas que habitam o território que se tornou o Brasil, atentando sobretudo para a marginalização e as violências que se cometem contra esses povos originários; realidade que infelizmente, não apenas se estende até os dias atuais, como se tem intensificado nos últimos anos. Em seguida, Mauricio J. Souza Neto evoca a figura magistral de Rosa Virgínia Mattos e Silva, uma das maiores estudiosas da história da língua portuguesa no Brasil, para enfrentar a questão do racismo no ensino de língua portuguesa, já que a aplicação ao ensino também era uma das grandes preocupações dessa grande historiadora da língua, como não poderia deixar de ser.

A segunda unidade temática focaliza diretamente a questão do ensino de língua portuguesa. No capítulo 3 da coletânea, Illa Pires de Azevedo analisa o papel da leitura no ensino de língua portuguesa, com a fundamentação teórica da Análise materialista do discurso, destacando que “ler não é apenas decodificar, mas perceber as diversas possibilidades de interpretação que um texto permite: é, pois, compreendê-lo”. O quarto capítulo, de autoria de Edvaldo Pereira de Jesus e Nildete Costa da Mata, “estabelece uma breve discussão acerca do ensino de língua materna no ambiente escolar público brasileiro como forma de mobilização para uma consciência etnicorracial de alunos”, no contexto mais amplo de uma “epistemologia negro-diaspórica”, visando à “reflexão para desconstrução de preconceito racial em sala de aula”, com base no disposto na Lei 10.639/03 sobre estudo da África, da cultura africana e afro-brasileira. No capítulo 5, Alessandra Cruz de Oliveira, Laís Rodrigues Silva Bockorni e Lucas Santos Campos focalizam a tríade alunos, conteúdos e prática docente, para avaliar a aplicação das diretrizes fixadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e a compreensão e valoração do conteúdo gramatical por parte dos alunos. O capítulo 6, de Luís Siqueira e Ricardo Nascimento, propõe uma viagem no tempo até o Brasil Imperial, para analisar a institucionalização da escola de primeiras letras na então província de Sergipe. Com erudição, mobilizam nessa análise

uma reflexão acerca dos paradigmas da gramática filosófica e da gramática científica, positivista e evolucionista.

A terceira unidade temática da coletânea reúne os estudos que estabelecem um vínculo com o letramento literário e já se inicia, de forma muito significativa, com um capítulo dedicado ao projeto *Remissão da Pena pela Leitura*, desenvolvido, no Conjunto Penal de Vitória da Conquista, estado da Bahia, no bojo das “políticas afirmativas que oportunizam a leitura como mecanismo legal de redução de pena”. Edilson de Almeida Resende, Alessandra Cruz de Oliveira, Laís Rodrigues Silva Bockorni e Lucas Santos Campos buscam, com sua reflexão, “colaborar com os apenados no processo de letramento cultural, social e de reinserção no mercado de trabalho após o cumprimento de suas respectivas penas”. O capítulo seguinte, de Izanete Marques Souza, Luís Henrique Alves Gomes e Daniela Maria Barreto Martins, focaliza “a presença da diversidade étnico-racial, cultural e linguística em obras literárias escritas em língua portuguesa enquanto estratégia de desvelamento das identidades dos povos negros e indígenas na produção africana e brasileira”, com base em uma análise multicultural de um amplo espectro de obras e linguagens, que vai desde os contos de Mia Couto às ilustrações de um jornal da imprensa satírica da capital baiana da primeira metade do século XX.

A quarta e última unidade temática, que conjuga os enfoques linguístico e filológico, contém cinco capítulos. O primeiro, de Luís Henrique Alves Gomes, analisa o emprego de novas tecnologias na edição de textos manuscritos ou impressos, discutindo o preconceito que ronda a introdução desses meios hodiernos e pondo em causa o velho fazer filológico. O segundo capítulo desta última parte da coletânea, de Leandro Pereira da Silva e Ronaldo Araújo Santos, analisa a questão muito relevante dos estereótipos linguísticos que a mídia televisiva produz, a partir da representação da fala dos personagens nordestinos. Com base em uma ampla bibliografia, buscam identificar as bases sociais, políticas e ideológicas do preconceito linguístico. No terceiro capítulo, Hirão Fernandes Cunha e Souza retoma a questão do

fazer filológico em face das novas tecnologias e, com uma base bibliográfica consistente, discorre sobre as vantagens dos instrumentos informáticos para o trabalho do filólogo. O quarto capítulo, de autoria de Patrícia Santos Aguiar e Elizete Maria de Souza, aborda as dificuldades e os desafios do ensino-aprendizagem da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tentando compreender por que os alunos “não conseguem aprender a ler durante os três primeiros anos do Ciclo de Alfabetização”. Para contribuir com a solução desse problema, apresentam os resultados de uma análise que conjuga uma ampla fundamentação bibliográfica com a observação empírica “deste processo de aprendizagem, em três turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. O quinto e último capítulo da coletânea, de Luís Henrique Alves Gomes, reflete sobre o próprio ensino de Linguística Aplicada nos cursos de Letras, de modo que a coletânea se encerra fechando um círculo que reflete de forma muito profícua sobre si mesmo.

Portanto, o grande mérito dos organizadores desta coletânea foi reunir, com uma notável coerência interna, um conjunto de estudos que recobre um vasto espectro temático. Só me resta, então, convidar o leitor a fazer esse fascinante percurso, que o livro propõe para estudantes e professores em geral, pois, ao percorrê-lo, se beneficiarão de contribuições que aprimorarão sua formação e práticas pedagógicas.

UNIDADE TEMÁTICA 1

Língua Portuguesa: culturas, raças e povos

POVOS INDÍGENAS DO BRASIL: HISTÓRIAS, CULTURAS E LÍNGUAS

Hirão Fernandes Cunha e Souza¹

RESUMO

O estudo sobre a história e a cultura dos povos indígenas é fundamental para a compreensão de como se deu, através dos séculos, a formação social e cultural do território que viria a se chamar de Brasil. Sendo assim, o objetivo principal do presente artigo é mostrar uma parte dessa cultura diversa e complexa formada por um mosaico de tradições e visões de mundo bem distintas daquelas existentes na Europa do século XVI. Uma diversidade cultural que, infelizmente, não foi valorizada, tampouco respeitada pelos colonizadores portugueses. Para tanto, tomou-se como aporte teórico os estudos de diversos autores, especialmente, Rodrigues (1994), Mattos e Silva (2004) e Franchetto e Leite (2006). Outrossim, como estratégia metodológica, realizou-se um comparativo da realidade desses povos durante todo o período de colonização, traçando um paralelo entre o ontem e o hoje na história dessas populações, e as consequências negativas provocadas na atualidade devido à opressão e intolerância dos colonizadores contra os povos indígenas. Como resultado, constatou-se uma triste realidade em saber que, ainda hoje, após 500 anos de Brasil, a história dos povos indígenas ainda não é adequadamente valorizada e os seus direitos constitucionais são cotidianamente negados e desrespeitados.

Palavras-chave: Cultura Brasileira; Povos Indígenas; Línguas Indígenas.

¹ Licenciado em Letras Vernáculas, Mestre em Letras e Doutor em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é Servidor Público da Universidade do Estado da Bahia - Campus XVI / Irecê.

1. ÍNDIOS E PORTUGUESES: O PRIMEIRO CONTATO

Quando a expedição portuguesa desembarcou no território que viria a se chamar de Brasil, as terras consideradas “descobertas” pelo colonizador europeu já estavam habitadas por milhões de pessoas, de diversos povos indígenas. Dessa forma, ao contrário da falaciosa ideia de descoberta divulgada em documentos oficiais, na realidade, o que houve no empreendimento comercial português foi uma violenta invasão, arquitetada dentro de um projeto maior de colonização.

Segundo dados publicados pela *Fundação Nacional do Índio* (FUNAI), no momento em que aconteceram os primeiros contatos culturais, com a chegada dos navegadores portugueses, no começo do século XVI, a população indígena era de aproximadamente 3.000.000 (três milhões) de índios, sendo que, segundo o mesmo órgão, dois terços dessa população, aproximadamente 2.000.000 (dois milhões), estavam estabelecidos nas áreas costeiras, no litoral, e 1.000.000 (um milhão) localizados mais para dentro do território. Naturalmente, esses dados são controversos, havendo pesquisas que apontam para um número muito maior, superando o quantitativo de 6.000.000 (seis milhões) de índios, distribuídos social e culturalmente entre os diversos povos indígenas aqui existentes na primeira metade do século XVI. Um contingente populacional que, infelizmente, foi quase que totalmente dizimado pela cobiça e ambição da Coroa Portuguesa.

Essa diversidade de povos – linguística e culturalmente heterogênea – foi genericamente denominada pelo termo *índio*.

A palavra **ÍNDIO** foi criada pelos europeus porque, quando os navios chegaram às Américas, o navegador genovês, Cristóvão Colombo, cometeu o equívoco de pensar ter atingido a **Índia**, no Extremo Oriente, e, a partir desse momento, nomearam os seus habitantes de índios. O uso dessa expressão para identificar os povos encontrados em toda a América mostrou-se claramente impróprio e inadequado, por não explicitar as diferenças existentes entre esses primeiros habitantes do Continente. No caso do Brasil,

em particular, houve um desprezo pela cultura diversa e complexa formada por um mosaico de tradições e visões de mundo bem distintas daquelas existentes na Europa quinhentista.

Uma produção cultural extraordinária, fundamental na construção da identidade nacional, e que está presente atualmente no cotidiano da sociedade brasileira, a exemplo do *hábito do banho diário*, o *uso de redes para dormir* e as inúmeras atividades lúdicas, como a brincadeira da *peteca* (do *Tupi*, significando bater com as mãos, tapear), brinquedo conhecido e utilizado em todas as regiões do país. Da mesma forma, a brincadeira conhecida como *Arranca Mandioca*, praticada entre as comunidades indígenas, a exemplo das crianças *Guarani*, nos estados do Espírito Santo e São Paulo, chamada assim porque relembra a atividade agrícola de arrancar *mandioca*.

Com uma tradição oral forte e diversificada, transmitida através das gerações, na *Contaçã de Histórias*, as narrativas orais eram apresentadas pelos mais velhos e ouvidas com atenção e respeito pelos mais jovens, atitude que tinha (e ainda tem hoje nas comunidades) o objetivo de preservação e conservação dos valores construídos geracionalmente pelos povos indígenas. Essa riqueza cultural presente na arte, na culinária, na indumentária, nas palavras, nas atividades lúdicas, nos contos, nas lendas e nos mitos trouxe um legado robusto e fundamental para a formação, através dos séculos, do arcabouço histórico, social e linguístico do Brasil. Legado cultural que está reconhecido na *Constituição Federal*² e, aos poucos, sendo levado para a sala de aula e conhecimento dos discentes, através da Lei de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*³.

² A CF, nos artigos que tratam da Ordem Social, explicita os direitos reconhecidos aos povos indígenas em seu **artigo 231**, ao dizer que “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

³ Nas escolas brasileiras, através da **LDB, Lei 9.394 de 1996**, os direitos indígenas estão, aos poucos, ganhando espaço e sendo conhecidos e valorizados por Docentes e Discentes, como um reconhecimento histórico e social, e estão expostos no **Art. 78** e seus incisos, ao dizer que “O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios,

Esse legado está em nosso cotidiano, começando pela alimentação, fator fundamental para a existência e resistência de um povo, a exemplo do importante feito indígena de *domesticação da mandioca*, alimento presente na mesa dos brasileiros e que tem sua origem belamente explicada pelos indígenas na *Lenda Tupi da MANDIOCA*, de *MANI*, a menina indígena encontrada morta dentro de uma *OCA* (casa, em *tupi*). A mandioca, muito comum na culinária brasileira, é responsável por uma infinidade de pratos produzidos em todo o território nacional e apresenta suas variações lexicais, dependendo da região, a exemplo do *Aipim* e da *Macaxeira*.

Para as palavras indígenas, milhares delas compõem atualmente o léxico da língua portuguesa e estão presentes em todas as regiões do país. Quem nunca comeu um *aipim* cozido, um *beiju* (de *tapioca*), uma *canjica*, um *caju*, uma *goiaba*, um *mingau*, uma *pamonha* ou uma *pipoca*. Quem nunca ouviu falar da existência, nas matas do Sertão, de um *arapuá*, um *caburé*, uma *cutia*, um *gambá*, uma *jararacuçu* ou uma *jiboia*. Esses são apenas exemplos demonstrativos da infinidade de itens lexicais vindos das línguas indígenas brasileiras.

No *Território de Identidade de Irecê*, no Estado da Bahia, por exemplo, o topônimo, isto é, o nome de lugar *Irecê* é de origem indígena, significando “pela água, à tona d’água, à mercê da corrente”, assim como muitos outros topônimos indígenas denominam cidades da região, tais como *Uibaí* (minha terra natal), significando “flecha n’água”, *Jussara*, significando palmeira (seus espinhos eram usados para tecer), *Ibipeba*, significando “terra baixa, planície”, *Itaguaçu* da Bahia, significando “pedra grande”, e

desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias”.

Ibititá, significando “rochedo, montanha de pedra ou aldeia da montanha”. Todos esses exemplos são ilustrativos, já que, além dos nomes de lugares, muitos nomes de pessoas, os denominados antropônimos, são também de origem indígena. Quem não conhece alguém por nome *Araci* ou *Iara* (*Iracir*, *Jacir*, *Maíra* ou *Moema*), ou não possui uma prima com o nome de *Iracema* ou *Janaína* (*Jacira*, *Jandira*, *Jurema* ou *Tainá*). Por fim, quem não conhece um vizinho, primo ou tio com o nome de *Moacir* ou *Caubir* (*Guaraci*, *Peri*, *Ubirajara* ou *Ubiratã*).

Com uma visão eurocêntrica e preconceituosa, os europeus não perceberam a beleza e a magia existentes no modo de vida dos indígenas, a exemplo do seu invejável amor pela natureza e o cuidado com a conservação do meio ambiente. O folclore brasileiro mostra essa riqueza cultural trazida pelas diversas línguas indígenas e que está presente nos dias atuais, com milhares de palavras vindas da literatura indígena e que compõem hoje o português brasileiro, tais como a Lenda do *Curupira*, de origem indígena, oriunda do *tupi*, o conhecido protetor das florestas que, com os seus pés voltados para trás e seu cabelo vermelho, protege a fauna e a flora. Essas narrativas dos povos indígenas, transmitidas de geração em geração, por meio da oralidade, fazem parte do nosso folclore e devem ser estudadas na escola desde a Educação Infantil e permanecerem em toda a Educação Básica das crianças e dos adolescentes para conhecimento, reconhecimento e valorização histórica da cultura brasileira.

Quem nunca ouviu falar também na Lenda da *Caipora*, do *tupi*, representada por um pequeno *índio* de pele escura, ágil, protetor dos animais e das matas. A Lenda do *Boitatá*, palavra indígena do *tupi*, representada por uma grande cobra de fogo que protege as matas e os campos contra incêndios criminosos. A Lenda da *Yara*, sereia bela e guerreira, habitante e protetora dos rios da região amazônica e, por fim, a Lenda do *Guaraná*, originário da Amazônia e que tem sua origem nos olhos de um *Curumim*, isto é,

de um garoto indígena, que foi mordido, na floresta, por uma serpente venenosa. Seus olhos foram plantados na mata, por seus pais, com a ajuda de um dos deuses indígenas, *Tupã* (significando trovão em *tupi*), nascendo o *guaraná*, muito usado na fabricação de refrigerantes. Todas essas lendas, presentes nas línguas dos povos indígenas e que foram legadas para o país, como patrimônio imaterial, fazem parte hoje da história, da memória e da literatura, compondo o mosaico cultural brasileiro.

Antes da opressão dos colonizadores, as lendas indígenas eram transmitidas oralmente, na língua de cada povo, dentro do seu imaginário e valores estéticos peculiares, e faziam parte do cotidiano indígena com o importante papel de educar as crianças e prepará-las para a vida adulta. No entanto, essa riqueza foi desprezada pelos portugueses, de forma intencional, facilitando e favorecendo o genocídio de milhões de pessoas, com o triste extermínio de suas línguas e, com elas, também, a destruição de uma sofisticada dinâmica da fala presente na narrativa oral indígena.

2. A LÍNGUA COMO VEÍCULO DE DOMINAÇÃO

No processo histórico de formação do português brasileiro, as línguas indígenas vão desempenhar um papel fundamental de comunicação econômica e social, sobretudo nos três primeiros séculos de colonização. No entanto, à medida em que avança o processo colonial, com a chegada de um número cada vez maior de africanos (para serem escravizados), os povos indígenas que não foram exterminados foram sendo deslocados para o interior do território. Como a pretensão da Coroa Portuguesa era a de expandir a “fé” e o “império”, tendo a língua como veículo fundamental para o contato entre culturas, o colonizador europeu sentiu a necessidade de se criarem mecanismos para a consecução desses objetivos, isto é, facilitar a comunicação e, conseqüentemente, a domesticação daqueles indivíduos considerados pelo colonizador como *sem fé, sem lei e sem rei*, fato formalizado nos escritos de *Pero de Magalhães Gândavo*, em 1573.

Essa visão mostrou-se intencional e possuía, claramente, um cunho político, já que igualava em um só grupo diversos povos, troncos e famílias linguísticas, negligenciando as diferenças históricas e culturais existentes entre os envolvidos, na contramão do que diz Rodrigues (1994, p. 17) a esse respeito:

Os índios do Brasil não são um povo: são muitos povos, diferentes de nós e diferentes entre si. Cada qual tem usos e costumes próprios, com habilidades tecnológicas, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social e filosofia peculiares, resultantes de experiências de vida acumuladas e desenvolvidas em milhares de anos. E distinguem-se também de nós e entre si por falarem diferentes línguas.

Não obstante esse cenário, o Estado, assim como a Igreja, percebeu que não era interesse para os propósitos colonialistas explicitar a diferença e manter uma Babel linguística. Objetivaram, dessa forma, eliminar a multiplicidade de línguas, usando como estratégia a eleição daquela que, por ser predominante na costa e falada por um maior número de pessoas, seria satisfatória aos interesses do Estado Português: uma língua ampla, geral, que desse conta do esforço da Coroa Portuguesa para efetivar a conquista do novo território. Segundo Franchetto e Leite (2006, p. 25-26) “[...] a multiplicidade de línguas era um empecilho à conversão, e todas as línguas deveriam ser reduzidas a uma só, a mais geral”.

Essa política praticada pelos jesuítas e pela Coroa Portuguesa causou um prejuízo incalculável para os povos indígenas do Brasil. A partir da criação eurocêntrica de um ideal de índio, “exótico”, “atrasado” e “ingênuo”, condizente com os interesses escusos da metrópole, foram desrespeitadas todas as diferenças existentes entre os diversos povos, reprimindo, de forma criminosa, as particularidades históricas, geográficas e culturais contidas no modo de vida e na visão de mundo daquelas sociedades.

Um fato de crucial importância para essa mudança de realidade, que perdurou durante todo o período colonial,

aconteceu, muitos séculos depois, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, assegurando aos índios o direito de manterem a sua individualidade cultural e instituindo, como dever do Estado, a tarefa de reconhecer e proteger essas comunidades indígenas.

A nova Carta Magna passou a reconhecer as organizações sociais, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições culturais dos povos indígenas, além de discorrer sobre suas terras, exigindo uma consulta prévia às comunidades, no tocante a projetos de exploração de recursos minerais em seus territórios, principalmente, contra a força destruidora das madeireiras e dos garimpos. A CF traz essa proteção nos parágrafos primeiro e quarto do Art. 231, ao dizer que:

Art. 231, § 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

Infelizmente, desde o período colonial até os dias atuais, muitas injustiças ainda são realizadas no Brasil contra os índios e suas terras. Os meios de comunicação mostram todos os dias os crimes e atrocidades praticados por fazendeiros, mineradores e empresários do agronegócio, inescrupulosos e desonestos, praticando atos ilegais em detrimento dos direitos constitucionais conquistados pelos povos indígenas.

Em 2021, como exemplos de atos criminosos praticados contra os índios e seus direitos constitucionais, estão as pretensões dos poderosos em dificultarem a demarcação das terras indígenas e o incentivo a atividades de garimpo e desmatamento florestal (para criação de gado), fatos que culminaram em protestos, com a ocupação

da Esplanada dos Ministérios, em Brasília, por milhares de indígenas, de diversas partes do país, em marcha para a Praça dos Três Poderes.

Essa lacuna criada com o advento da colonização ainda está longe de ser preenchida. Apesar do reconhecimento, pela Constituição Federal, dos direitos dos índios brasileiros, essas comunidades, até recentemente, principalmente, aquelas localizadas na região Nordeste, não eram foco de especial interesse para os antropólogos brasileiros, chegando estes, por longo período, a negarem a existência de povos indígenas, especialmente, na Bahia. Isso explica, em parte, a grande carência de trabalhos especializados sobre o assunto. Felizmente, tal realidade está mudando com o aumento no número de pesquisadores interessados em conhecer e pesquisar sobre os troncos, isto é, os Troncos *Tupi* e *Macro-Jê*, além de suas famílias e línguas, com o aprofundamento sobre a realidade linguística desses povos.

Para o tronco linguístico *Tupi*, em especial, muitos estudos já foram realizados, a começar pelo de Anchieta, com sua *Arte de grammatica da lingua mais usada na costa do Brasil* que, para Rodrigues (1994), seria o *Tupinambá* a língua ali retratada. De lá para cá, diversos pesquisadores se debruçaram sobre essa diversidade de comunidades indígenas, a exemplo da expedição chefiada por *Karl von den Steinen*, antropólogo alemão que, percorrendo o Rio *Xingu* da nascente até a foz, pretendeu empreender, em 1887, contatos com os grupos indígenas xinguanos, compostos por diversas famílias e línguas pertencentes ao tronco *Tupi*. Outro exemplo foi a criação do Serviço de Proteção aos Índios, em 1910, tendo como seu primeiro diretor *Cândido Mariano da Silva Rondon*, mais conhecido como Marechal Rondon, criador da célebre frase *morrer, se preciso for, matar nunca*.

Entretanto, para o tronco linguístico *Macro-Jê*, especificamente, devido à estandarização da língua *Tupinambá*, os estudos foram mais rarefeitos, como afirma Rodrigues (1994), haja vista o reconhecimento linguístico das evidências desse tronco serem menos claras do que as encontradas para o *Tupi*. Ademais, o autor afirma que o tronco *Macro-Jê* é constituído por um conjunto hipotético de línguas e famílias linguísticas extremamente diferenciadas entre si.

Novas pesquisas foram realizadas principalmente após a década de 1980, no século XX, com a louvável intenção de recuperar a história dessas comunidades. Franchetto e Leite (2006) apontam como uma das vitórias dessa luta a identificação de comunidades indígenas consideradas extintas, a exemplo do *Krénak* e do *Guató*, ambas do Tronco *Macro-Jê*, que ainda conservam suas línguas e só deixaram de falar no dia-a-dia para não serem vítimas de preconceitos. Nota-se, portanto, um novo olhar sobre a questão indígena no Brasil.

De acordo com dados do censo do Instituto de Geografia e Estatística - IBGE de 2010 (infelizmente, o censo de 2020 ainda não foi realizado, por conta da Pandemia), há 900 mil índios no país, sendo que, a maior parte desse contingente populacional habita 722 (setecentas e vinte e duas) Terras Indígenas, muitas delas já definidas, e outras ainda em processo de demarcação. Sendo assim, segundo esse mesmo órgão, cerca de 517,4 mil (57,8%) vivem em terras oficialmente reconhecidas (com o processo demarcatório já concluído), outros 298,871 mil (33,3%) vivem em áreas urbanas, e, por fim, (8,9%), contabilizando 80,663 mil pessoas, vivem, no campo, em solos ainda não reconhecidos como sendo terras indígenas.

No século XXI, de forma louvável e para o bem da história e cultura do Brasil, os povos indígenas estão conquistando um pouco do seu espaço há muito perdido. Com os movimentos de resgate das culturas e línguas indígenas, está sendo possível levar para as salas de aula do Ensino Fundamental, Médio e também para as Universidades o reconhecimento e a valorização de um dos três formatadores do português brasileiro (ao lado das línguas vindas da África e do português trazido pelos colonizadores portugueses).

3. COLONIZAR ERA PRECISO

Para ocupar e dominar o território, a metrópole portuguesa baseou-se em três pilares fundamentais: a grande propriedade, a monocultura e a escravidão.

No entanto, o estabelecimento do empreendimento colonial não se deu uniformemente em todo o território brasileiro. Ainda em 1532, quando começa efetivamente o povoamento da costa, área em que os portugueses iniciaram seu processo de expropriação das riquezas naturais, inicialmente com o pau-brasil, formou-se uma realidade que viria a apresentar vários desdobramentos, quer na perspectiva socioeconômica, quer na perspectiva linguística.

Na Colônia, pela necessidade de uma estrutura adequada para os propósitos de Portugal, houve uma acentuada devastação das paisagens naturais e o extermínio desses primeiros habitantes do território. Considerando a opinião de Franchetto e Leite (2006, p. 22), esse período foi a “época de deslumbramento, no encontro com o ‘outro’, e de violências e humilhações aos subjugados”. Em nome da nação portuguesa, muitas vidas foram ceifadas.

Diferentemente, em outras áreas, a exemplo da Vila de São Vicente, região onde, atualmente, está situado o Estado de São Paulo, o avanço colonial foi mais lento, possibilitando a sobrevivência por mais tempo das populações indígenas e um contato cultural e linguístico mais prolongado entre portugueses e índios.

No Nordeste, região mais dinâmica economicamente, se comparada com a região Sudeste, a maioria dos povos indígenas foi dizimada rapidamente. Os índios dessa área ou foram exterminados ou integrados à sociedade colonial. Com a criação do Governo-Geral⁴, em 1548, com sede na capitania da Bahia de Todos os Santos, o rei de Portugal pretendeu diminuir o isolamento administrativo da colônia, além de criar estratégias mais eficientes

⁴ O primeiro Governador Geral da Colônia, Tomé de Souza, fundou a cidade de Salvador e implantou seu governo em 1549. Junto com a comitiva de Tomé de Souza, pisou em terras brasileiras o primeiro jesuíta da Companhia de Jesus, Manuel da Nóbrega. Essa Companhia, fundada em 1534, pelo padre Inácio de Loyola, foi um dos pilares da Contra-Reforma Católica na tentativa de conter o crescimento do protestantismo na Europa e nas regiões descobertas com as Grandes Navegações.

contra os povos indígenas que resistiam à invasão. *Mem de Sá*, o terceiro governador-geral, deixou sua marca triste na história da colonização, ao exibir como troféus fileiras gigantescas de índios mortos, genocídio de milhares de pessoas que, com suas mortes, desapareceram também seus valores culturais e, como não poderia deixar de ser, suas línguas.

É por essa razão que, em pleno século XXI, segundo dados atualizados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), de 2010, existem hoje no Brasil apenas 896,9 mil índios, e com um número de, aproximadamente, 180 línguas hoje faladas. Comparando o ontem com o hoje, milhões de pessoas habitavam o território no século XVI, aproximadamente 6.000.000 (seis milhões) de índios, número que foi reduzido a menos de um terço do total, com 896,9 mil indígenas, além da estimativa de mil línguas faladas e que foram reduzidas para apenas 180 hoje usadas como veículos de comunicação pelos diversos povos indígenas distribuídos em todo o país.

Trazer a público esses fatos e cobrar das autoridades uma postura proativa sobre o assunto, a exemplo da aplicação direta nas escolas dos artigos da *Lei 9.394 de 1996, isto é, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, já referida anteriormente, é um passo crucial para que os estudantes conheçam a real história dos povos indígenas (sem a maquiagem muitas vezes implantada pelos veículos oficiais) e saibam ler os textos de forma crítica e consciente da realidade social, como cidadãos ativos e protagonistas de suas próprias vidas.

4. LÍNGUAS GERAIS: O FIM DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

Diante do contato cultural e linguístico entre índios e europeus, os colonizadores perceberam a necessidade de se estabelecer um processo de comunicação com os nativos de forma a viabilizar os ambiciosos projetos exploratórios estabelecidos pela Coroa. Objetivaram, prioritariamente,

eliminar a multiplicidade de línguas existentes no território brasileiro usando como estratégia a eleição daquela que, por ser predominante na costa e falada por um maior número de pessoas, seria satisfatória aos interesses do Estado português: uma língua ampla, geral, que desse conta do esforço da Coroa Portuguesa para efetivar a conquista do novo território.

Dentro desse contexto, o linguista Aryon Rodrigues, uma das maiores referências em línguas indígenas no Brasil, defende ter havido apenas duas línguas gerais setORIZADAS, ignorando, de certa forma, a presença dessas línguas em outras partes do território. Esse referido autor traz o conceito de língua geral segundo o qual seriam línguas de origem indígena, faladas principalmente por nativos, os chamados caboclos, oriundos da mistura entre índios e europeus. Nas palavras de Rodrigues (1994, p. 5):

A expressão *língua geral* tomou um sentido bem definido no Brasil nos séculos XVII e XVIII, quando, tanto em São Paulo como no Maranhão e Pará, passou a designar as línguas de origem indígena faladas, nas respectivas províncias, por toda a população originada no cruzamento de europeus e índios tupi-guaranis (especificamente os tupis em São Paulo e os tupinambás no Maranhão e Pará), à qual foi-se agregando um contingente de origem africana e contingentes de vários outros povos indígenas, incorporados ao regime colonial, em geral na qualidade de escravos ou de índios de missão.

Baseado em dados demográficos e históricos, Aryon Rodrigues defende que, na área costeira compreendida entre o Rio de Janeiro e o Piauí, não houve condições sociolinguísticas adequadas para a formação de *línguas gerais* e que, apenas na região Sul, formou-se a *Língua Geral Paulista* (LGP) e, no extremo Norte, formou-se a *Língua Geral Amazônica* (LGA).

Pela grande extensão territorial e pela necessidade de comunicação necessária desde os primeiros anos de colonização, a

possível presença de línguas gerais em outras áreas diferentes daquelas delimitadas por Aryon Rodrigues é bastante plausível. Mattos e Silva (2006, p. 14-15), fazendo referência a Houaiss (1985), traz à baila também a discussão sobre essa possibilidade, ao relatar a possível existência de uma língua geral *Kariri* na região Nordeste:

O processo colonizador e evangelizador dos séculos XVI e XVII teve de utilizar como instrumento fundamental para a dominação, línguas indígenas brasileiras. Embora homogeneizadora da atividade catequética – construiu um “tupi jesuítico” –, a língua geral da costa, de base tupi, chegou a ser um risco para a hegemonia do português no Brasil, juntamente com outras línguas gerais indígenas que foram veículos de intercomunicação entre brancos, negros e índios não só no litoral brasileiro, mas nas entradas paulistas; pelo nordeste teria sido uma língua geral cariri (Houaiss, 1985: 49-50) e na Amazônia a língua geral de base tupinambá é o antepassado do *nheengatu*, que persiste hoje em área de complexo multilinguismo no rio Negro, língua brasileira, fruto vivo da morte de outras línguas.

Historicamente, registra-se que o século XVIII é marcante por ter sido nele que se iniciou o declínio das *línguas gerais*, que terminaram por perder quase todo o seu espaço para a língua portuguesa, hoje hegemônica, considerando como ponto de referência o Diretório do Marquês de Pombal, publicado em 1757 e 1758, proibindo o uso da língua geral e tornando a língua portuguesa oficial e obrigatória⁵.

⁵ Nota-se que as línguas indígenas foram fundamentais para a comunicação entre os portugueses e as populações aloglotas, principalmente nos primeiros séculos da colonização, a exemplo dos bandeirantes que as utilizavam em suas expedições para o interior do território. Porém, “em 1757, com o Marquês de Pombal, se define explicitamente para o Brasil, uma política linguística e cultural que fez mudar de rumo a trajetória que poderia ter levado o Brasil a ser uma nação de língua majoritária indígena, já que os dados históricos informam que uma língua geral de base indígena ultrapassara de muito as reduções jesuíticas e se estabeleceu como língua familiar no Brasil eminentemente rural de então. Pombal define o português como língua da colônia, conseqüentemente obriga o seu uso na documentação oficial e implementa o

Tal documento, confeccionado em 3 de maio de 1757, trouxe decisões que foram aplicadas inicialmente ao Pará e ao Maranhão e ampliadas, em 17 de agosto de 1758, para todo o território brasileiro. A proibição pombalina foi um dentre os vários fatores extralinguísticos responsáveis pelo extermínio quase que total das línguas indígenas ainda existentes no Brasil. Além do diretório do Marquês de Pombal, outros fatos contribuíram para a decadência da língua geral, a exemplo da expulsão dos jesuítas, em 1759, seus principais defensores, e a chegada de numerosos imigrantes portugueses seduzidos pela descoberta das minas de ouro, em Minas Gerais⁶.

Com a descoberta do ouro, em 1694, o projeto colonial dá um grande passo para a sua consolidação. Nota-se que, até esse período, a língua portuguesa, mergulhada em um multilinguismo generalizado, não é a mais falada na colônia e nem a mais prestigiada, convivendo em igualdade e, até mesmo, em desvantagem em relação às outras línguas, sejam elas indígenas ou africanas. Em Vila Rica (atual Ouro Preto), a colônia portuguesa aúfere um novo impulso econômico e apresenta o seu primeiro surto de urbanização.

Em fins do século XVII e durante o século XVIII ocorre um notável crescimento da população brasileira, com a presença cada vez maior de escravizados africanos e a chegada crescente de imigrantes portugueses atraídos pela “febre do ouro”. Esse avanço lusófono,

ensino leigo no Brasil, antes restrito à Companhia de Jesus, que foi expulsa do Brasil” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 20-21).

⁶ Com a decadência do açúcar, principalmente na segunda metade do século XVII, a Coroa Portuguesa incentivou expedições de bandeirantes para o interior do território à procura de metais preciosos. A corrida do ouro trouxe grandes mudanças e também conflitos. Como as minas foram descobertas pelos paulistas, muitos forasteiros, vindos de toda parte, intitulados jocosamente de emboabas, também tencionavam explorar as jazidas, sendo inevitável a deflagração da famosa *Guerra dos Emboabas* (1708-1709). Administrativamente, com o ouro, desloca-se o centro econômico, antes pertencente às capitanias do Nordeste. Em 1759, extinguiu-se o sistema de capitanias hereditárias; em 1763, a capital da colônia foi deslocada de Salvador para o Rio de Janeiro, mudando o eixo político e econômico da região Nordeste para a região Sul.

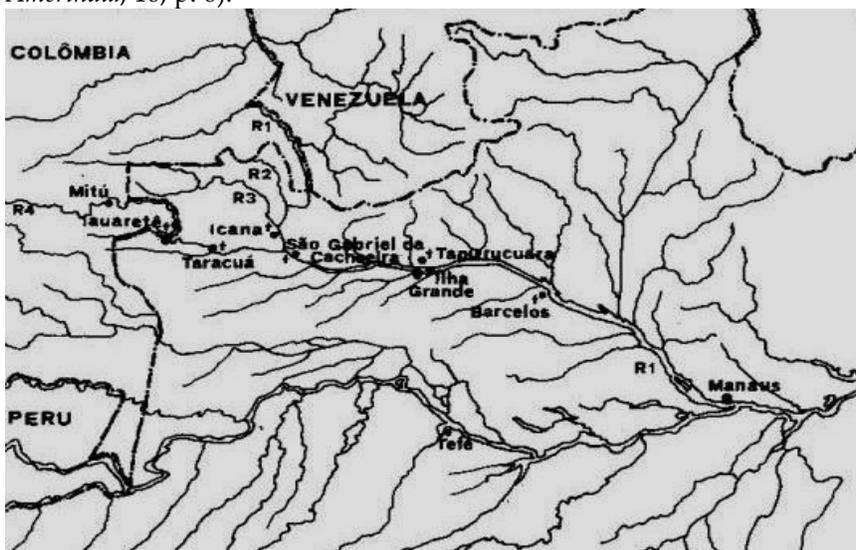
reforçado com a vinda da família real para o Rio de Janeiro, em 1808, traz consigo o aprofundamento da lusofonia. Todos esses fatos históricos, portanto, acontecidos ao longo da implantação do empreendimento colonial português, não como “descobrimento”, mas como invasão injusta e criminosa, deixaram para a atualidade uma herança triste, após esses mais de 500 anos de história. Nota-se uma imposição econômica e social claramente explicitada por Franchetto e Leite (2006, p. 20) ao dizerem que um “dos principais fatores dessa condenação à morte é a pressão das línguas nacionais, em situações de poder superior socioeconômico”.

Nessa perspectiva, com a expulsão dos jesuítas por conta da política de Pombal, em meados do século XVIII, e a proibição de se falarem ou estudarem línguas indígenas, deflagrou-se um acentuado declínio da LGP (Língua Geral Paulista), permanecendo provisoriamente ainda hegemônica a LGA (Língua Geral Amazônica), na região Norte do país.

Essa realidade começa a se alterar com o desenvolvimento de atividades econômicas na região, a exemplo do cultivo da borracha, favorecendo a migração de grandes contingentes populacionais. Para a extração do látex oriundo da seringueira, acontece uma migração de nordestinos, principalmente, do Ceará, estado mais atingido pela seca do final do século XIX. Como esse grupo era geralmente composto por pessoas que falavam apenas a língua portuguesa e sendo esta mesma língua a que foi utilizada nas relações comerciais recém surgidas na região, o idioma português passou a ocupar grande espaço no cenário linguístico da área onde antes predominava a LGA.

Veja-se a figura 01, a seguir:

Figura 1 - Área de atuação do Nheengatu no Vale do Rio Negro (Fonte: Taylor, G. (1985). Apontamentos sobre o nheengatu no Rio Negro, Brasil, *Ameríndia*, 10, p. 6).



Segundo Rodrigues (2006), após a expansão da língua portuguesa na região amazônica, restringiram-se bastante os locais que mantiveram o uso da língua geral. A LGA, antecedente do hoje conhecido como *Nheengatu*, tem uma área de atuação muito restrita na região Norte do Brasil, sendo a cidade de São Gabriel da Cachoeira, no rio Negro, o local onde o *Nheengatu* apresenta, atualmente, maior expressividade, chegando a ser elevada ao *status* de língua cooficial.

5. UMA HISTÓRIA DE PERDAS E DANOS

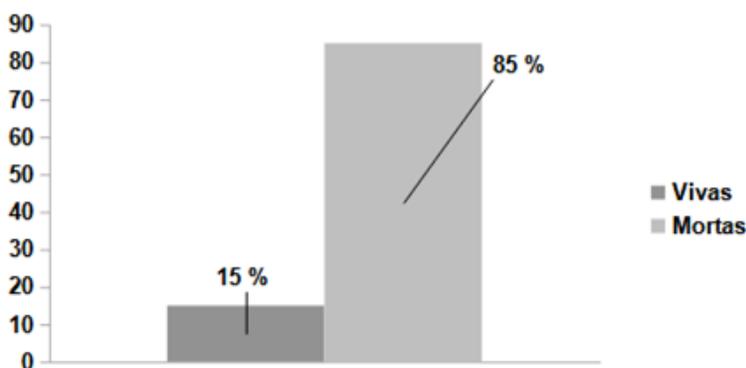
A história dos povos indígenas em solo brasileiro, já contada e recontada por historiadores e linguistas, revela o massacre cultural e linguístico, por conta das atrocidades cometidas, em nome do poder econômico, pela Coroa Portuguesa. Para Franchetto e Leite (2006, p. 17) é uma “história de perdas e danos” com reflexos profundos na vida das comunidades indígenas no século XXI.

Perda no sentido de destruição, seja através do genocídio em massa, seja através de epidemias trazidas do Velho Mundo e disseminadas, muitas vezes, intencionalmente, entre os nativos ou, ainda, pela redução progressiva dos territórios utilizados, há séculos, para suas práticas tradicionais de sobrevivência como a caça, a pesca e a coleta, vivenciou-se um processo acelerado de depopulação das comunidades indígenas.

Com esse trágico cenário, nota-se não só a perda de muitas vidas, mas, também, a perda da memória e de todo um passado desses povos. Numa rápida demonstração da situação atual das línguas indígenas do Brasil, têm-se uma ideia do que se perdeu.

Veja-se o gráfico nº 1:

Gráfico 1 – percentagem das línguas indígenas do Brasil da colonização até hoje



Pelo gráfico demonstrado acima, percebe-se uma quase completa destruição da diversidade linguística nos últimos 500 anos.

Diane dessas perdas históricas, segundo dados atualizados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), de 2010, existem hoje no Brasil apenas 896,9 mil índios, integrantes de 305 etnias, das quais a maior é a *tikuna*, com 46.045, ou seja, 6,8% da população indígena brasileira. E com um número de, aproximadamente, 180 línguas hoje faladas. É importante observar que essas informações são aproximadas, já que os números e estatísticas relacionados com os

povos indígenas do Brasil não são exatos e as classificações são díspares, em muitos pontos, entre os pesquisadores. Assim, tem-se uma estimativa de perda na ordem de aproximadamente 1.000 (mil) línguas, no intervalo entre o começo do século XVI e os dias atuais, isto é, primeiras décadas do século XXI. Em termos percentuais, a estimativa representa uma perda de 85% (oitenta e cinco por cento) das línguas outrora existentes.

Considerando os danos como consequências das perdas, no processo de colonização e genocídio indígena, os índios que não morreram, exterminados pelas doenças transmitidas ou por chacinas provocadas intencionalmente pelos colonizadores, se integraram completamente à sociedade brasileira ou se refugiaram no interior do país, isolados ou sob a “proteção” do Estado.

Veja-se na citação de (RODRIGUES, 1993, p. 22) uma explicação clara dos danos provocados pela morte de diversas línguas indígenas no território brasileiro, causados como consequência dessas perdas:

A situação das línguas é, portanto, extremamente grave, seja do ponto de vista da perda do conhecimento linguístico e cultural que o desaparecimento de qualquer língua significa, seja do ponto de vista da desintegração social e espiritual que acarreta para esses povos.

Diante de tantas perdas, a comemoração dos mais 500 anos do Brasil não parece ser algo digno de aplausos para os índios. Sem o verdadeiro respeito às suas tradições e valores culturais, os povos indígenas continuarão marginalizados e esquecidos. É nesse momento que entra a importância da LDB⁷ e sua real aplicação nas

⁷ **Art. 26-A. da LDB, com redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008:** “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e in-

escolas, em prol do respeito e valorização da história e da cultura dos povos indígenas brasileiros.

Voltando a Rodrigues (1994), admite-se, para a classificação das línguas indígenas do Brasil, a existência de dois grandes troncos linguísticos: o Tronco *Tupi*, falado por povos que no passado colonial se encontravam localizados mais ao litoral do território e o Tronco *Macro-Jê*, mais para o interior. Para um melhor entendimento do que seja um tronco linguístico, tem-se em mente que as línguas que o integram, em um passado mais distante, foram constituídas tendo por base um ancestral comum a que Aryon Rodrigues e muitos outros estudiosos que o precederam convencionaram chamar de Tronco. Portanto, todas as línguas do mundo são classificadas em famílias baseando-se no critério genético, isto é, uma família é composta por um grupo de línguas provenientes de uma mesma origem.

Assim, resumidamente falando, as línguas indígenas faladas no Brasil são reunidas, devido às suas semelhanças, em famílias linguísticas que, por sua vez, são agrupadas em troncos linguísticos. Essas diversas línguas revelam uma origem comum e uma diversificação própria do processo de mudança que ocorre nas línguas ao longo do tempo. Outras línguas são agrupadas apenas em famílias, existindo famílias compostas apenas por uma língua, também conhecidas como *línguas isoladas*, por apresentarem características linguísticas muito específicas e não possuírem semelhanças com nenhuma outra língua conhecida.

dígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”.

5.1 O tronco *Tupi*

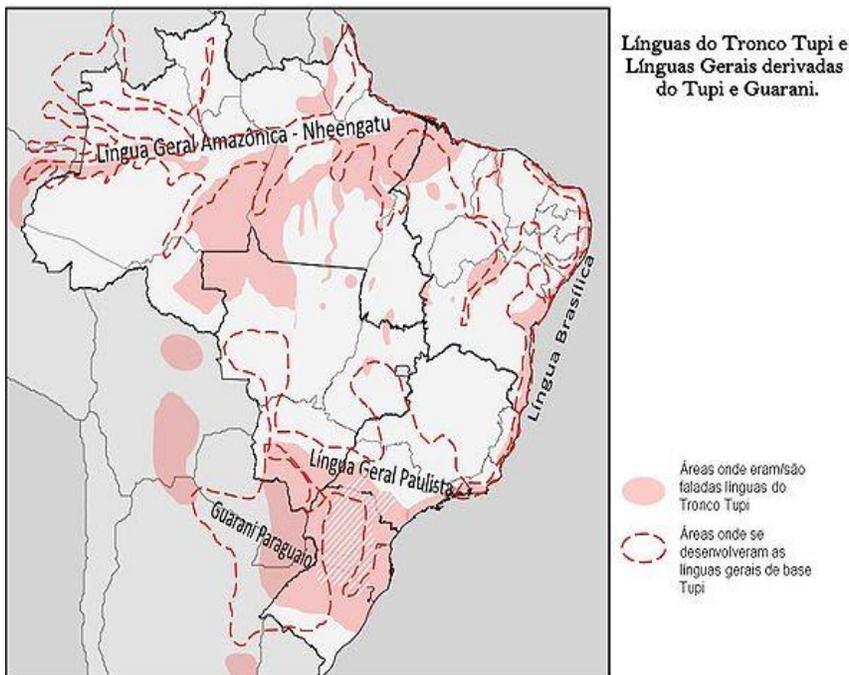
Os povos indígenas que faziam parte desse tronco linguístico concentravam-se nas regiões costeiras. Veja-se, na figura, os povos do tronco linguístico *tupi*, distribuídos no litoral, no momento inicial da colonização do Brasil:

Figura 02 - distribuição dos povos indígenas Tupi-Guarani no início do século XVI.



Fonte: Fausto, C. *Fragmentos de história e cultura tupinambá*. In: Cunha, M. C. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras/Fapesp/SML, p. 384.

O *Tupinambá*, uma das línguas pertencentes ao Tronco *Tupi*, possuía uma variedade dialetal expressiva e foi por essa razão que tal língua foi eleita, no decorrer do 'processo colonial, como veículo de comunicação entre colonizadores e índios, devido ao fato de ser falada por um grande número de pessoas, isto é, por ser uma *Língua Geral*.



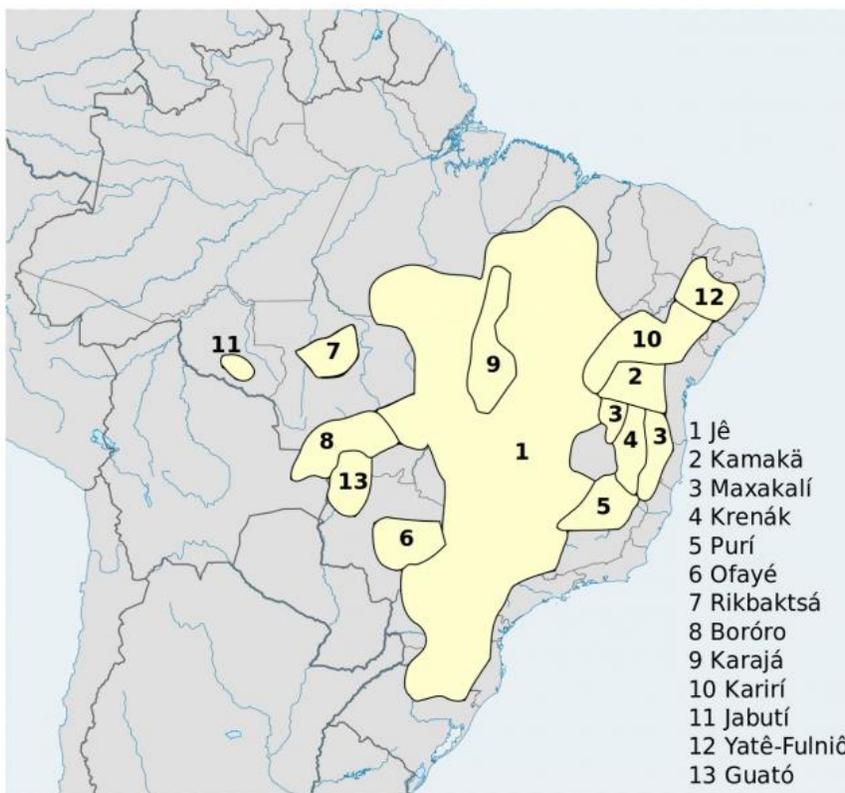
Fonte: Portal São Francisco, em *Dicionário Ilustrado TupiGuaraní*, disponível em <<https://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/tupi>>, acesso em 31/08/2021.

Esse fato favoreceu o surgimento, no decorrer dos séculos, de duas línguas gerais, de acordo com a hipótese defendida por Rodrigues (1996), como está demonstrado no mapa, isto é, um processo de bifurcação gerado, ao longo do tempo, a partir da Língua Geral de base *Tupinambá*.

5.2 O Troco Macro-Jê

Além do tronco *Tupi*, o já citado Tronco *Macro-Jê*, mais para o interior do território, também era composto por diversas famílias linguísticas, a exemplo das famílias *botocudo*, *boróro*, *Krenák*, *jê*, *karajá* e *kariri*.

Veja-se no mapa, as línguas pertencentes a esse tronco e a distribuição geográfica:



Fonte: Portal São Francisco, em *Dicionário Ilustrado TupiGuarani*, disponível em <<https://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/macro-je>>, acesso em 31/08/2021.

Para esse tronco linguístico, como anteriormente dito, devido à standardização da língua *Tupinambá*, os estudos foram mais rarefeitos, como afirma Rodrigues (1994), haja vista o reconhecimento linguístico das evidências desse tronco ser menos claro do que o das encontradas para o *Tupi*. Ademais, o autor afirma que o tronco *Macro-Jê* é constituído por um conjunto hipotético de línguas e famílias linguísticas extremamente diferenciadas entre si.

Dos poucos exemplos que podem ser citados está o trabalho realizado por Wetzels (2007), sobre os *maxacali(s)*, que ainda detêm sua língua e cuja comunidade está localizada na divisa dos estados da Bahia e de Minas Gerais. A par desse exemplo, podem-se ainda citar outras línguas atualmente em uso pelos índios, a exemplo do *boróro*, *guató* e o *ofayé*, que estão sendo protegidas e estudadas. Por outro lado, os linguistas afirmam que outras línguas pertencentes a esse tronco provavelmente já deixaram de ser faladas, a exemplo de todas as línguas da família *Kariri*.

6. CONCLUSÃO

Dentro desse olhar sobre a história, a cultura e as diversas línguas dos povos indígenas do Brasil, o presente artigo tem como meta disponibilizar aos educadores e estudiosos do assunto, um material de apoio para ser discutido em sala de aula, com o compromisso de levarem para seus discentes um debate atual sobre a história e a memória dos índios do Brasil, tomando como ponto chave para a discussão a consciência de que o fato histórico ocorrido na primeira metade do século XVI não foi uma “descoberta”, mas sim uma violência praticada contra uma diversidade de povos, culturas e línguas.

A proposta aqui defendida é romper o preestabelecido e traçar caminhos que sejam capazes de modificar, transformar e garantir a valorização desses povos, passando a ver o índio como protagonista do processo de formação da cultura brasileira e não mais como o outro, o coadjuvante, um mero colaborador de um processo eurocêntrico e fantasioso de formação da cultura brasileira.

Com esse novo olhar, o dia do índio, Criado por Getúlio Vargas, em 1943, deixará de ser algo lembrado apenas em 19 de abril e passará a ser algo trabalhado cotidianamente, de forma interdisciplinar, considerando o índio como um importante personagem no processo de formação da história e da cultura do país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição Federal. In: ANGHER, Anne Joyce. **Vade mecum acadêmico de direito**. 2 ed. São Paulo, SP: Rideel, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

FRANCHETTO, Bruna; LEITE, Yonne. 500 anos de línguas indígenas no Brasil. In: CARDOSO, Suzana Alice Marcelino; MOTA, Jacyra Andrade; MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (Org). **Quinhentos anos de história linguística do Brasil**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo (Ba), 2006, p. 17-61.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Sete estudos sobre o português kamaiurá**. Salvador: EDUFBA, 1988.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. **Línguas indígenas**: 500 anos de descobertas e perdas. D.E.L.T.A., v. 9, n. 1, p. 82-104, 1993.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1994.

MEU DIÁLOGO CONSTANTE COM ROSA VIRGÍNIA MATTOS E SILVA: BREVES APONTAMENTOS DE RAÇA, RACISMO E ANTIRRACISMO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Mauricio J. Souza Neto¹

O que quer e o que pode esta língua?
- Caetano Veloso, *Língua*

RESUMO

Nesse texto, apresento algumas proposições feitas por Rosa Virgínia Mattos e Silva, ao longo da sua jornada acadêmica, no tocante à constituição da língua portuguesa no Brasil e seu ensino, como ponto de partida para pensar na relação entre língua, raça e racismo. Analiso, de maneira breve os currículos de letras e sua possível falta de diálogo com a educação básica. Após isso, proponho que se inclua outros estudos, de outras áreas, para que, ao ampliarmos nossos horizontes epistemológicos e atitudinais, possamos ter uma educação linguística, mais especificamente um ensino de língua portuguesa, humanizadora e antirracista.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. História da língua portuguesa. Raça. Racismo.

¹ Licenciado em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna (inglês) pela Universidade Federal da Bahia e Mestrado em Língua e Cultura pela mesma universidade. Fulbright Alumni at University of Arizona, desenvolve trabalhos na área de ensino e de aprendizagem de línguas em perspectiva contra-colonial, e tem interesse em trabalhos dessa natureza e na relação entre língua, raça, cultura e comunidade. É membro da REPENSE - Rede de Pesquisadores NegreS de Estudos da Linguagem, e integra o grupo de pesquisa DTeR - Discurso e Tensões Raciais, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

1. EXPLICAÇÕES INICIAIS

Escolhi, nesse texto, homenagear a professora Rosa Virgínia Mattos e Silva. Para isso, me posicionarei enquanto um linguista aplicado que se banha nas águas da linguística histórica. Como escreveu minha homenageada, “um título e uma epígrafe nunca são inocentes” (MATTOS E SILVA, 2005, p. 28). Em relação ao título, ele é análogo a um dos primeiros textos que li de professora Rosa. Ao contrário da homenageada, que nunca trocou duas palavras com Mattoso Câmara Jr., convivi algum tempo com ela, como aluno e como membro do seu grupo de pesquisa, o PROHPOR – Programa Para a História da Língua Portuguesa. Entretanto, assim como no texto de Rosa, há algo que possa causar confusão com o meu título, pois a autora nunca falou sobre raça, racismo e antirracismo no ensino da língua portuguesa no Brasil. Contudo, é possível percebermos a potência dos seus estudos como fundamentação para essas questões, conforme farei no seguimento desse texto.

Em relação à epígrafe, a pergunta de Caetano Veloso é mais do que convidativa para pensarmos sobre a relação entre língua e política, entre língua e poder. Nesse caminho, somos levados a questionar a própria definição e a própria existência da língua. Afinal de contas, o que é uma língua, o que ela quer e o que ela pode? Aqui é preciso afirmar: uma língua não existe sem falantes. Assim, o pensamento que segue é de que os quereres e os poderes de uma língua estão amalgamados com os quereres e poderes de seus falantes. Os homens fazem a língua, como nos ensinou Fernão de Oliveira ([1536]1988), mas a língua também faz os homens. Nesse sentido, é preciso pensarmos de maneira orgânica. Uma língua é um atravessamento de povos, de culturas, de crenças que sobreviveram as temporalidades e as geografias para se reconectar ancestralmente com os povos, as culturas e as crenças de agora.

Em outra medida, como escrevi na apresentação do livro *Microgeopolítica da língua portuguesa: ações, desafios e perspectivas*, organizado por mim e por Nilma Dominique:

Do Lácio para o resto do mundo. A língua portuguesa desejou ser mais do que uma última flor. Ela desbravou mares, passeou e fez morada em alguns lugares, modificando, em sua passagem, ou moradia, as geografias (políticas e físicas) locais. Como as línguas não existem sem pessoas, ela também modificou seus falantes, dando-lhes novas visões, novas perspectivas, para além de novos sotaques, pronúncias, sintaxe, pragmáticas, filosofias, cosmovisões, simbioses.

Quando analisamos esses passeios e moradias da língua portuguesa podemos ver momentos de expansão, de recrudescimento, de permanência; mas todos os momentos estão alinhavados por um mesmo fio, ora tênue, ora encorpado: a resistência! A língua portuguesa (juntamente com seus falantes) resiste! É preciso, entretanto, saber de que forma ela resiste e existe. E é preciso não esquecer que sua expansão também significou a diminuição, ou extermínio, de povos e culturas, a exemplo da sua presença no continente africano e no Brasil. (DOMINIQUE e SOUZA NETO, 2021)

Portanto, é sobre esses querereres e esses poderes que me debruçarei. Utilizarei, sobretudo, os achados de Rosa Virgínia Mattos e Silva como rosa dos ventos para discutir como o ensino de língua portuguesa no Brasil tem contribuído para uma formação muitas vezes acrítica de aprendizes, e como esse ensino tem sido enviesado por uma ótica/ética de apagamento e silenciamento de línguas, de culturas e, obviamente, de pessoas, de cosmovisões, de saberes ancestrais, em prol de uma agenda da modernidade (cf. WALSH, 2012).

Saberes ancestrais trazem consigo uma cosmogonia, uma filosofia; elementos importantes para construção de uma maneira de ver o mundo e o que há nele. Por isso, saberes ancestrais foram negados e perseguidos ao longo dos séculos, e, em seus lugares, imposta a cosmogonia cristã e europeia.

E por que essas coisas importam? Cito um exemplo.

Em maio de 2013 participei do III Congresso Internacional de Professores das Línguas Oficiais do Mercosul, o CIPLOM, em Buenos Aires. Durante uma palestra enfadonha, saí para ver se achava o *crush*. Em não o achando, fui atrás de um café, quando um

professor de língua portuguesa da região do Chaco me parou para conversar amenidades. Ele falava sobre a dificuldade de seus e suas alunas aprenderem alguns conceitos filosóficos que ensinamos como linguísticos (acredito que ele tenha lido a observação de Napoleão Mendes de Almeida em sua *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, 1985). Uma das dificuldades era de substantivo concreto e abstrato (concordo, a meu ver uma falta de propósito insistir em memorizar esses conceitos), a outra era a diferença entre ser animado e inanimado. Para um de seus alunos, indígena, uma pedra era um ser vivo, nela residiria o espírito de um ancestral, por isso, não poderia ser inanimado. A simplicidade e a potência do exemplo me deixaram assustado. Aí está uma fotografia de um saber ancestral, de uma cosmovisão, de uma existência que quase foi rasurada no processo de aprendizagem de língua.

E a conversa se estendeu. Ele advogava que seu aluno deixasse de lado o seu mundo para entrar no que ele chamou de mundo do português. Parece piada pronta. Para o professor, assim como eu pensava na época e como muitas e muitos pensam hoje, a porta da sala de línguas é o portal para um novo mundo. Para adentrá-lo devemos esquecer nossa língua, nossos costumes, até nós mesmos; precisamos nos reinventar nessa nova língua, nesse novo mundo. Apesar de eu ainda defender essa ideia no ensino de língua inglesa na ocasião, eu não conseguia fazer o mesmo para o ensino da língua portuguesa para esse aluno indígena. Na verdade, fiquei constrangido e muito incomodado com a fala do professor em busca de aprovação.

Alguns anos depois, em 2020, quando ministrava a disciplina Introdução à Linguística, propus uma discussão sobre o texto *Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens*, de bell hooks, quem conheci em 2018, na Universidade do Arizona. Citei, como um exemplo o ocorrido no CIPLOM. As discussões empreendidas com a leitura e com o exemplo foram bastante interessantes, e os questionamentos mais que intrigantes. Compartilho, aqui, alguns desses questionamentos.

E no caso do Brasil, que saberes e filosofias ancestrais de povos indígenas, africanos e afro-brasileiros foram rasurados, ou apagados, nos processos de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa? Qual a contribuição desses povos constituintes do quadro macro étnico brasileiro para a língua portuguesa no Brasil? Que testemunhos linguísticos temos resultante do encontro dessas culturas, para além do âmbito lexical? Como, em dias atuais, o ensino de língua portuguesa pode representar uma violência simbólica a alguns povos? Ainda em sala de aula, até que ponto o ensino de línguas é culturalmente sensível à realidade de seus aprendizes? Até que ponto colocamos em prática a etnografia da sala de aula e buscamos saber as crenças e os valores de nossos aprendizes antes de propormos nossas ementas, nossos planos de curso? Até que ponto continuamos a criar portais violentos de apagamento de vidas em prol de um ensino purista, ególatra, falso e sem propósito de línguas?

2. ROSA DOS VENTOS: APONTAMENTOS INICIAIS DE UMA BÚSSOLA

Apesar de, em alguma medida, perturbador, cogitar responder os questionamentos feitos sobre a sala de aula de língua portuguesa dá trabalho, mas é possível. Entretanto, é insone cogitar respostas quando nos damos conta que a escolarização de negros, escravos e forros, foi proibida no Brasil até o final do século XIX (MATTOSO, 2001[1982]). É angustiante perceber que os índios que aqui estavam antes da chegada da primeira caravela foram (segundo os manuais de história da educação e alguns outros documentos de honestidade questionável, a meu ver) *ensinados* (forçados a aprender!!!) a língua portuguesa com a *ajuda* dos jesuítas.

Entendo a língua como uma possibilidade de ser, de agir e de existir no mundo; é através da língua que eu sou, e que os outros também são, e que o mundo faz sentido. Isso implica que através da *minha* língua eu expresso sentimentos, desejos, conceitos que podem ser únicos nela. Através da minha língua eu vou mostrar

para o mundo quem eu sou, com todos os meus atravessamentos, o que inclui cosmovisão, religião, religiosidade. Ou seja, se iniciar em uma língua pela navalha de uma religião implica, necessariamente, uma incisão dessa religião e de sua cosmovisão. Essa forma de ensinar línguas e tatuar cultura permanece viva em algumas práticas, legitimadas por algumas instituições.

E é pensando nisso que trago como objetivo dessa conversa tecer alguns apontamentos sobre como a formação do povo brasileiro impactou na formação da língua portuguesa no Brasil, e como as políticas envolvidas nesse processo legislaram sobre o ensino dessa língua, sobretudo no apagamento, silenciamento e morte de outras línguas e de outras culturas em prol de uma agenda da modernidade, e como isso está presente hoje no ensino da língua portuguesa no Brasil.

Na intenção de comentar sobre algumas dessas perguntas, retomarei alguns textos de Rosa Virgínia Mattos e Silva. Textos sobre a realidade multifacetada da língua portuguesa no Brasil e o seu ensino. Para tanto, seguirei os passos de Tânia Lobo (2015), em um muito elucidativo texto intitulado *Rosa Virgínia e a história social linguística do Brasil*.

Tânia elenca dez textos de produção de Mattos e Silva, escritos entre 1993 e 2004, publicados por vários meios e reunidos em 2004 na coletânea *Ensaio para Uma Sócio-história do Português Brasileiro*, este publicado pela editora Parábola. Lobo escolhe esses textos, pois eles refletem, refratam e resumem cinco proposições sobre a história do português no Brasil. São elas:

- 1) A história linguística do Brasil não se restringe à história da língua portuguesa no Brasil, nem à história do português brasileiro.
- 2) O português brasileiro emerge em contexto multilíngue: o contato linguístico é, pois, elemento constitutivo da sua formação.
- 3) Na cena linguística do Brasil colonial, destacam-se três atores principais: o português europeu, as línguas gerais indígenas e o português geral brasileiro.
- 4) Africanos e afrodescendentes foram os principais difusores da língua portuguesa no Brasil e os principais formadores do português brasileiro em sua variante social majoritária — o

português popular brasileiro. 5) O passado sócio-histórico-linguístico do Brasil deverá ser interpretado para a compreensão do português brasileiro «heterogêneo e variável, plural e polarizado» da atualidade. (LOBO, 2015, p. 69)

Apesar de esses estudos estarem nas discussões dos currículos de Letras, pouco tenho visto dessas ideias no ensino de língua portuguesa da educação básica. Não intendo me delongar, mas tenho defendido, e aqui é mais um espaço para isso, que há um descompasso entre a academia e a educação básica. Ainda estamos diante de perspectivas coloniais, até mesmo quando discutimos decolonialidade. Mas isso é uma conversa palatável somente numa mesa de feira com cerveja gelada.

Gredson Santos (2019), por motivos diferentes, também, refaz os passos de Tânia Lobo em seu artigo. O autor inicia com uma afirmação polêmica, com a qual concordo: a “história social linguística do Brasil é uma história de suas glotopolíticas” (SANTOS, 2019, p. 240). Isso coaduna com as ideias apresentadas por Mattos e Silva. Para a autora (2004), pode-se afirmar que no Brasil do século XVI havia as línguas indígenas e suas respectivas línguas gerais e a língua portuguesa. Adicionado a esse multilinguismo, houve a chegada forçada de africanos no Brasil, desde 1539 (através de um processo de violência, visível e sentida até os dias atuais), mas somente com o primeiro governo geral, com Tomé de Souza, em 1549, o tráfico negreiro se torna oficial. Há, com isso, um estímulo de importação desses africanos para o Brasil. Com esse estímulo, segundo o historiador Jorge Couto (1997, *apud* MATTOS E SILVA, 2004, p. 96) o tráfico negreiro estava espalhado por todas as capitanias, e a presença africana no Brasil era maior que qualquer outra, no final do século XVI. Os africanos representavam 42% da população brasileira, enquanto os portugueses eram apenas 30% e os índios 28%.

Os africanos que aqui chegaram, no total, falavam cerca de 200/300 línguas, sendo a maioria delas de base banto. Mas, para que não houvesse comunicação e, com isso, tentativa de fuga entre as

pessoas em condição de escravização, eles eram misturados e depois separados, segundo Kátia Mattoso (1990, p.22), embora não haja documentação que comprove esse fato. Nunca havia concentração étnica. A educação das pessoas escravizados era quase inexistente, mas podemos perceber algumas tímidas tentativas de escolarização. O excerto retirado de Villalta (1997, p.350, apud CALLOU et al., 2006, p. 270) nos revela que:

A educação escolar foi, muitas vezes, inacessível aos homens pardos, por culpa das próprias autoridades da Colônia, que agiam à revelia das ordens régias. [...] Em 1721, o governador de Minas, D. Lourenço de Almeida, recebeu ordem de D. João V para que, em cada vila, se pagassem mestres para ensinar a contar, a ler e a escrever, ainda, o latim à multidão de ilegítimos da capitania. Embora dissesse que cumpriria a determinação, o governador receou fracassar, porque os rapazes eram “filhos de negras”, acabando por não tomar qualquer iniciativa.

Podemos perceber as relações de poder em etéreo conflito. A Reforma Pombalina (1759) expulsou os jesuítas, proibiu o uso e ensino da língua geral e tornou o português língua oficial do Brasil. Os africanos, que eram maioria populacional no Brasil, tiveram que aprender a língua do colonizador, a língua de superstrato. Mas essa aprendizagem se dava de maneira bastante precária, uma vez que aos humanos escravizados era proibida a escolarização, apesar de, como dito, haver tímidas tentativas de mudar o quadro. Do século XVI ao XVIII “o ensino do português restringia-se à alfabetização [das camadas mais privilegiadas da sociedade], após a qual aqueles poucos alunos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada passavam diretamente à aprendizagem do latim, ou melhor, da gramática da Língua Latina, da retórica e da poética” (SOARES, 1998, p. 54, grifo meu). Os negros escravizados eram ensinados pelos seus senhores, que não exigiam que fossem versados, apenas que entendessem as ordens. Esse ensino era apenas na oralidade e, uma vez que **não lhes era permitido ir à escola** e não havia preocupação dos senhores em ensinar, não havia sistematização normativa da língua por esses falantes.

Com todos esses fatores extralinguísticos, basilares para a compreensão linguística, Mattos e Silva (2004, p. 106, grifo meu) se utiliza da lógica (da maioria populacional) para defender a tese de que, em suas palavras:

A presença maciça dos africanos e afro-descendentes que a demografia histórica demonstra; a atuação constante dos escravos nas grandes frentes de economia da colonização; a mobilidade geográfica, decorrente das vicissitudes da vida econômica de seus senhores e da economia brasileira; os diversificados e múltiplos papéis por eles desempenhados na sociedade colonial rural e urbana; o significado social e lingüístico dos espaços ilegítimos da escravidão [...] [caracterizam assim] **os africanos e afro-descendentes – o agente principal da difusão do português no território brasileiro, na sua face majoritária, a popular ou vernácula.**

Talvez a máxima pejorativa e preconceituosa popular sirva como carapuça para a língua portuguesa no Brasil, “seu passado é negro”, mas não só. É, também, indígena, e misturado na lógica perversa que chamamos de mestiça.

E, com toda essa informação, que corre nas disciplinas de sociolinguística e da língua portuguesa no Brasil, o que tem sido levado para a sala de aula de língua portuguesa na educação básica? O que tem se discutido em relação à contribuição das línguas africanas cujos falantes foram trazidos à força ao Brasil? O que se tem feito no sentido de mostrar a violência passada, ainda presente em muitos aspectos e momentos hodiernamente, que não seja neutralizado com a ideia de riqueza linguística?

Sabemos que o sistema educacional não é feito somente por professores e professoras. Portanto, talvez seja mais honesto ampliar a pergunta para: o que professores, gestores, empresários, a legislação, a sociedade, você(!) tem feito no sentido de levar informações como essas para as aulas de língua portuguesa? Por que a insistência em escolas literárias, práticas do gênero redação e memorização de terminologias e regras gramaticais apenas, ao invés de uma educação linguística completa, com foco formação da

cidadania através da promoção de justiça social, tal como postularam Dewey (1967, 1979) e Freire (1970)?

3. ROSA VIRGÍNIA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE PODEMOS APRENDER E O QUE PODEMOS PROPOR?

Essa preocupação também chegou em Mattos e Silva e atravessou parte da sua produção acadêmica. Em uma conversa informal na sala do PROHPOR, perguntei a professora Rosa: “como a senhora conseguiu dar conta de criar filhos, manter um casamento, pesquisar e produzir sobre o português arcaico, o português brasileiro, o ensino da língua portuguesa no Brasil, dar aulas e ainda ser feliz?”. Enquanto passava sua alfazema e acendia um cigarro, professora Rosa respondeu, olhando para uma tese que ela teria de avaliar: “Eu não li Foucault porque não consegui entender muita coisa, mas li muito Gramsci, a gente tem uma responsabilidade que vai além de dar pontos e diplomas, ou reprovar”.

Sua leitura de Gramsci está presente e bem delineada em *Contradições no Ensino do Português: a língua que se fala X a língua que se ensina* (1995). Professora Rosa coloca a escola como um fator de grande importância para a formação cidadã. Em um primeiro momento, ela descreve a escola como um espaço que não só estigmatiza e desrespeita falares que não sejam cultos, mas também os seus falantes. Em seguida, aponta a autora para as divergências entre a língua que se fala e a língua que se ensina, como a ênfase no foco exacerbado em metalinguagem no ensino da língua portuguesa. Em todo o texto é possível ver as leituras de Antonio Gramsci, Magda Soares e Paulo Freire como base para uma escola (e um ensino de língua portuguesa) que seja humana e humanizadora.

Essa mesma preocupação esteve presente em *Tradição Gramatical e Gramática Tradicional* (1996). Nesse livro, professora Rosa se dispôs a examinar várias gramáticas de língua portuguesa, do século XVI até a gramática de Celso Cunha e Lindley Cintra, no século XX. Essa pesquisa minuciosa lhe garantiu afirmar que até à época, e eu diria até hoje, 2021, e, pelo jeito, vai continuar assim, a

gramática tradicional reforça e privilegia a elite. Não há reconhecimento da fala popular brasileira, ou, quando há, essa fala é ridicularizada, como em todas as edições da Gramática Metódica da Língua Portuguesa, de Napoleão Mendes de Almeida.

Esses dois livros da professora Rosa fazem parte da coleção Repensando a Língua Portuguesa, da editora Contexto. Uma excelente contribuição para a grande área da linguagem e que deveria se repetir na atualidade. Em ambos os livros é perceptível a fuga ao hermetismo e ao academicismo².

Por fim, no último livro trazido para o diálogo, *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas* (2004), professora Rosa reúne, revisa e atualiza dez textos de sua autoria com o objetivo de, mais uma vez, pensar sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil. O livro, que foi sucesso de venda na minha época de graduação, e que me aproximou da autora, esteve presente nas ementas de muitas disciplinas nos últimos anos.

As contribuições de Rosa Virgínia para o estudo da língua portuguesa e seus desdobramentos para o ensino em nada deixam a desejar, como hoje em dia vejo algumas pessoas exasperadas e incongruentes afirmarem. Ela fez o que era possível ser feito na época, com o que era possível ter. É injusto e contraproducente exigir aquilo que ela não se propôs a fazer. Entretanto, seus estudos podem e devem, sim, ser acrescentados a outros para um melhor panorama, afinal de contas a interdisciplinaridade existe para isso, e nunca está pronta; é sempre um por fazer.

É pensando na interdisciplinaridade que tomo como base 1) sua tese defendida sobre os formatadores e difusores do português popular brasileiro; 2) suas contribuições apresentadas nessa seção; 3) os estudos sobre a influência de línguas africanas no português brasileiro, tais como Yeda Pessoa de Castro (1980), Tânia Alkmin

² Por academicismo eu entendo um *ethos* de distanciamento do ordinário, do comum, como forma de se destacar e diferenciar. Em termos práticos, o uso de linguagem rebuscada na fala e na escrita, tornando a comunicação truncada e hermética. Um artifício das colonialidades que visa a excluir cada vez mais 'pessoas comuns' de 'pessoas acadêmicas'.

(2002), Margarida Petter (2006, 2008), Klebson Oliveira (2003, 2006), Tânia Lobo e Klebson Oliveira (2009); 4) os estudos sobre a contribuição das línguas indígenas para o português brasileiro, como Aryon Dall’Igna Rodrigues (1993, 1994, 2005), Volker Noll e Wolf Dietrich (2010); 5) os estudos clássicos sobre a história da língua portuguesa, como Serafim da Silva Neto (1950), Ivo Castro (1991), Antônio Houaiss (1992), Paul Teyssier (1997), ou seja, todos os textos clássicos, batidos e rebatidos nos cursos de Letras Brasil a fora, para pensar sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil hoje.

A primeira pergunta que me faço é: o que tem desses textos, desses estudos, chegado à sala de aula de educação básica? Se são textos basilares sobre a língua portuguesa, é fundamental que muitos de seus conceitos cheguem, de alguma forma, nas aulas sobre a língua portuguesa fora da academia. Acredito que muitas discussões e descobertas acadêmicas, talvez até todas, possam ser levadas para a educação básica, fazendo, obviamente, as devidas mediações didáticas, atentando para a idade e a maturidade do público. Se é assim com outras áreas do conhecimento, por que não com a língua portuguesa? Se sugerimos leituras sobre temas diversos, por que não leituras sobre a língua portuguesa? A história da língua portuguesa é a história do seu povo; é uma história, sim, de violência, de morte, de covardia, mas Hamlet também é.

Essa falta de diálogo entre as duas esferas educacionais, juntamente com a nossa inscrição nas colonialidades, é responsável por uma educação linguística acrítica, na minha avaliação. Quando o aluno e a aluna da educação básica ri do colega que fala *Cráudia* e *pobrema*; quando o aluno e a aluna da educação básica acha que Ipiranga é marca de tinta, e desconhece a origem indígena de Maceió, Humaitá e Manaus; quando o aluno e a aluna da educação básica desconhece a origem banto de *bunda*, *fubá* e *cachimbo*, quando desconhece a origem iorubá de *uó*, e a escola (professores e gestores) se cala diante disso, temos aí algo para além do preconceito linguístico (BAGNO, 2009), temos aí racismo linguístico (NASCIMENTO, 2019).

E como Rosa Virgínia entra, ou sai, disso?

Se considerarmos as proposições trazidas por Tânia Lobo sobre os estudos da professora Rosa, e sopesarmos isso com alguns outros estudos, teremos munição para um melhor entendimento sobre a língua que ensinamos para, com isso, propormos um ensino de línguas humanizador, antirracista e de uso da língua como justiça social.

4. RAÇA, RACISMO E ANTIRRACISMO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

É sempre um pulo da cadeira, ou um leve desconforto quando afirmo que o sistema educacional no Brasil é pensado para manutenção do racismo, desde os seus primórdios. Mas, analisemos, aqui, dois trechos, que se tornaram bastante conhecidos, de Lélia Gonzales.

É engraçado como eles [sociedade branca elitista] gozam a gente quando a gente diz que é *Framengo*. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse *r* no lugar do *l* nada mais é do que a marca lingüística de um idioma africano, no qual o *l* inexistente. Afinal quem é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa *você* em *cê*, *o está* em *tá* e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. (GONZALES, 1983, p. 238)

[...] aquilo que chamo de 'pretuguês' e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil [...], é facilmente constatável sobretudo no espanhol da região caribenha. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes (como o *l* ou o *r*, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação historicocultural do continente como um todo (e isto sem falar nos dialetos 'crioulos' do Caribe). (GONZALES, 1988. p. 70)

Se analisarmos os textos de onde saíram esses trechos, e os alinharmos ao que já apontava a professora Rosa, perceberemos que as coisas não só se encaixam como nos abrem caminhos para pautas de pesquisa e ação que são urgentes. Somando esses estudos com o que fora revelado por Kátia Mattoso sobre a escolarização de negros escravizados, é possível um entendimento aprofundado sobre a relação entre língua, raça e racismo. É possível que, diante disso, *pobrema* ajude a criar a epifania necessária para uma reconfiguração de perspectivas sobre a educação linguística, mais especificamente sobre o ensino da língua portuguesa.

E é nesse caminho que Silvio Almeida, sobre a história da educação racial no Brasil, chega à conclusão de que os manuais clássicos sobre história da educação não tratam de questões envolvendo raça e racismo³. É, aliás, Almeida que nos abre os olhos para pensarmos sobre o racismo e sobre como ele afeta a sociedade em todas as esferas. Ao definir raça, o autor nos informa que:

Há grande controvérsia sobre a etimologia do termo raça. O que se pode dizer com mais segurança é que seu significado sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de estabelecer classificações, primeiro, entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos. A noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI. Raça não é um termo fixo, estático. **Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas.** (ALMEIDA, 2019, p. 24-25, grifos meus)

Almeida é certo nas palavras. Os meus grifos na sua escrita são uma maneira de corroborar com o que ele disse. Acrescento,

³ História da Educação Racial na Educação Brasileira, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw&t>. Acesso em 10 de jun. de 2020.

como ilustração ao que ele traz, ainda nas leituras de Boule (2003), que “raça” era usado na Idade Média para se referir ao rei e os seus antepassados para justificar seus privilégios e seu direito de governar como o monarca. Esse termo depois foi usado para fazer a distinção entre as famílias nobres antigas e as novas, matizando o conhecido *noblesse de race*.

Se raça tem esse significado, o que seria, então, racismo? A partir das leituras de Nilma Lino Gomes (2005), Carlos Moore (2007), Adilson Moreira (2019), entendo o racismo como uma tecnologia de manutenção de poder a determinados grupos. Uma tecnologia que se atualiza e busca formas cada vez mais complexas e quase imperceptíveis de atuação. Logo, o racismo é um sistema que estrutura toda a sociedade. E, “uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a *língua é uma posição nessa estrutura*” (NASCIMENTO, 2019, p. 19, grifos do autor).

É o racismo que naturaliza a ridicularização de determinadas falas e, por conseguinte, de pessoas e grupos étnicos. É o racismo que proibiu, até o século XIX, a escolarização de negros escravizados, mas que escolarizou indígenas sob a premissa religiosa. O racismo esteve e está presente nas políticas envolvendo a língua. Apesar da possibilidade do anacronismo, o que mais, além do racismo, guiou a pena do Marquês de Pombal em sua Reforma Pombalina em 17594? O que mais, além do racismo, nos impede de hoje termos aulas de línguas africanas (quimbundo, iorubá, fongbe *etc.*), ou indígenas, na educação básica? O que mais, além do racismo, obriga o governo a criar as leis 10.639/03 e

⁴ Reconheço que é uma afirmação complicada e talvez, até mesmo, indevida, considerando a anacronia do uso do termo. Entretanto, assim o faço, pois, como já apresentei em SOUZA NETO (2021 [no prelo]), inobstante a dificuldade de se recuar no tempo e afirmar o que é e o que não é racismo, os trabalhos de I Van Sertima e Runoko Rashidi (1985), Brunson e Rashidi (1991), Rashidi (1992), Cheik Anta Diop (1991), Carlos Moore (2007), dentre muitos outros, sugerem que podemos retroceder mais ainda no tempo (século X, para ser exato) na ideia de uma organização social baseada em raça.

11.645/08, para garantir o que deveria ser o básico (e mesmo assim não é difícil vermos isso sendo descumprido)?

Diante disso, às propostas de luta contra esse sistema damos o nome de antirracismo. Para Enid Lee (1999 *apud* CAVALLEIRO, 2001, p. 150), a educação antirracista

atravessa várias áreas do conhecimento e prioriza as histórias e experiências daqueles que foram excluídos do currículo. Objetiva ajudar-nos a tratar com equidade as diferenças culturais e raciais encontradas na espécie humana [...] refere-se a municiar alunos, pais e professores com as ferramentas necessárias ao combate ao racismo e à discriminação racial, e encontrar maneiras de construir uma sociedade que inclua todas as pessoas com equidade.

Nesse sentido, podemos dizer que as proposições de Rosa Virgínia e as ideias de Lélia Gonzales são não só antirracistas, mas, também, afrocentradas (ASANTE, 1989). Se essa agenda de educação linguística de cunho antirracista já existe e está na nossa área há mais de 30 anos, o que mais é preciso fazer para que essa agenda se torne ação de transformação na educação universitária dos cursos de Letras e na Educação Básica? Como, considerando a população educacional negra e indígena, por exemplo, seguirmos os postulados de Edleise Mendes (2008, p. 63) e “incentivar os aprendizes a reconhecer a língua em suas especificidades não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais, e também reconhecer-se nela, como sujeito histórico e encaixado em experiências de ser e agir através da língua”?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lavs Deo!

Como os copistas medievais, indico que esse trabalho está feito, mas ainda há muito por fazer.

Nesse texto, apresentei algumas proposições feitas por Rosa Virgínia Mattos e Silva, ao longo da sua jornada acadêmica, no

tocante à constituição da língua portuguesa no Brasil (cuidadosamente postas em sugestiva coletânea por Tânia Lobo). Acrescentei à lista três de seus livros sobre o ensino da língua portuguesa. Essa junção teve como objetivo pensar na relação entre língua, raça e racismo.

Por fim, propus que os estudos da professora Rosa, juntamente com o de Lélia Gonzales configurassem uma agenda urgente de pesquisa e de ação para um ensino de língua portuguesa, humanizador e antirracista, uma educação linguística comprometida com a formação cidadã de aprendizes e com a transformação provocada pela justiça social.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa.** 33 ed. São Paulo: Saraiva, 1985.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural.** Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- ASANTE, Molefi Keti. **The Afrocentric Idea.** Philadelphia PA: Temple UP, 1989.
- BOULLE, Pierre H. "Francois Bernier and the Origins of the Modern Concept of Race." In Sue Peabody e Tyler Edward Stovall (eds.) **The Color of Liberty: Histories of Race in France.** Durham [N.C.]: Duke University Press, 2003.
- BRUNSON, James E.; RASHIDI, Runoko. The Moors in antiquity. **The golden age of the Moor,** p. 27-84, 1991.
- CALLOU, D. M. I.; BARBOSA, A. G.; LOPES, C. R. S. O português do Brasil: polarização sociolingüística. In: Suzana Cardoso; Jacyra Mota; Rosa Virgínia Mattos e Silva. (Org.). **Quinhentos anos de história lingüística do Brasil.** Salvador: Funcultura, 2006, v., p. 257-292.

CASTRO, Ivo. **Curso de História da Língua Portuguesa**, Lisboa, Universidade Aberta, 1991.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro, 2001.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3. Ed. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIOP, Cheikh Anta. **Civilization or barbarism**. Chicago Review Press, 1991.

DOMINQUE, Nilma, SOUZA NETO, Mauricio J. **Microgeopolítica da língua portuguesa: ações, desafios e perspectivas**. New Jersey: Boa Vista Press, 2021.

FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida (Orgs.). **África no Brasil: a formação da língua portuguesa**. São Paulo; Contexto, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1970.

GOMES, Nilma Lino et al. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005.**

GONZALEZ, Lélia. “Por um feminismo afrolatinoamericano”. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988.

GONZALEZ, Lélia. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. In: SILVA, L. A. et al. **Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos**. Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

HOUAISS, Antônio. **O português no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

LOBO, T., and OLIVEIRA, K., orgs. **África à vista: dez estudos sobre o português escrito por africanos no Brasil do século XIX** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Introdução: (sou sobre a África, no Brasil, avista a escrita). pp. 6-49.

LOBO, Tânia. Rosa Virgínia Mattos e Silva e a história social linguística do Brasil. **Estudos de Linguística Galega**. 2015, Vol.7, 69-82. ISSN: 1889-2566. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305641135005>. Acesso em nov. 2020.

MATTOS, Rosa Virgínia. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina**. Editora Contexto, 1995.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. Editora Contexto, 1996.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MATTOSO CÂMARA JR, Joaquim. **História e estrutura da língua portuguesa**. Padrão-Livraria Editora, 1975.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, (2001[1982]).

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In.: Edleise Mendes e Maria Lúcia Souza Castro. **Saberes em português: ensino, e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2008, p. 57-77.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Editora Letramento, 2019.

NOLL, Volker; DIETRICH, Wolf (Org.). **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Fernão. **Gramática da linguagem portuguesa**. 2. ed. Lisboa: Biblioteca Nacional, [1536]1988.

OLIVEIRA, Klebson. **Textos escritos por africanos e afro-descendentes na Bahia do século XIX: fontes do nosso 'latim vulgar'?**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

OLIVEIRA, Klebson. **Negros e escrita no Brasil do século XIX: sócio-história, edição filológica de documentos e estudos lingüísticos**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 3 v, 2006.

RASHIDI, Runoko. **Introduction to the study of African classical [sic] civilizations**. Karnak House, 1992.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas, **D.E.L.T.A.** 9(1), 83-103, 1993.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. Sao Paulo: Edicoes Loyola, 1994.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil, **Ciência e cultura** 57(2), 2005.

SANTOS, Gredson dos. “Do multilinguismo generalizado ao multilinguismo localizado”: políticas de redução da diversidade linguística na história social linguística do Brasil. **Macabéa – Revista eletrônica do Netlli**, CRATO, V. 8., N. 2., 2019, p. 237-254.

SILVA NETO, Serafim da. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Presença – Instituto Nacional do Livro, 1950.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa [org.] **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998, p.53-60.

SOUZA NETO, Mauricio. Por que pensar hoje em uma educação linguística antirracista? Limites, tensões e possibilidades. **Revista Paraguaçu**, v.1, n.1 (no prelo).

TEYSSIER, P. **História da língua portuguesa**. Trad.: Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VAN SERTIMA, Ivan; RASHIDI, Runoko. **African presence in early Asia**. Transaction Publishers, 1985.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

WONG, Mary Shepard; KRISTJANSSON, Carolyn; DÖRNYEI, Zoltán (Ed.). **Christian faith and English language teaching and learning: Research on the interrelationship of religion and ELT**. Routledge, 2013.

UNIDADE TEMÁTICA 2

**Língua Portuguesa e contribuições
para o ensino**

CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE MATERIALISTA DO DISCURSO PARA O ENSINO DA LEITURA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: TEXTO OPACO, LEITOR ESTRATÉGICO

Illa Pires de Azevedo ¹

RESUMO

A leitura tem sido objeto de constante discussão entre os diversos teóricos da Educação e áreas afins. Assim, a escolha do tema para este diálogo justifica-se pelo fato de considerarmos a leitura como um processo bastante relevante, que não se esgota na educação formal. Utilizamos, para tanto, a Análise materialista do discurso como teoria principal para nortear esta reflexão e suas possíveis contribuições para o ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa. No viés discursivo, a leitura é um trabalho simbólico, espaço aberto a significações que aparece quando há textualização do discurso, de modo que sujeitos e os sentidos são constituídos discursivamente. A formação de leitores envolve uma série de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos na escola e pela escola, uma vez que ler não é apenas decodificar, mas perceber as diversas possibilidades de interpretação que um texto permite: é, pois, compreendê-lo.

Palavras-chave: Leitura; Texto; Análise do Discurso; Escola

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura e a escrita são objetos de constante discussão entre os diversos teóricos da Educação e áreas afins. Podemos afirmar que a escrita não foi o primeiro dos mecanismos utilizados pela humanidade para estabelecer a comunicação, embora seja dos mais

¹ Professora EBTT de Língua Portuguesa/Literatura do Instituto Federal Baiano, *campus* Itapetinga. Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

antigos. Desde que foi utilizada – consolidada como forma de registro – a expressão escrita assumiu um caráter distintivo, conferindo aos que a dominava um lugar de destaque na sociedade. Essa distinção remonta à sua origem e prevalece nos dias atuais. A leitura, enquanto prática, desde seu aparecimento, está associada à difusão da escrita, à fixação do texto na matéria livro, à alfabetização do indivíduo, como atestam Zilberman e Silva (1991, p. 12).

De acordo com Zilberman (1991), há diferenças no que diz respeito às condições sociais de acesso à leitura, aqui compreendida também como um “processo político” e, por isso, a autora chama a atenção daqueles que formam leitores para que haja um cuidado maior na realização desse trabalho, uma vez que tais formadores desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social.

Assim, a escolha do tema para o nosso diálogo está, pois, relacionada, dentre outras questões, ao fato de que é de extrema importância refletir como tem sido trabalhada a competência textual dos nossos alunos, bem como o princípio de que para a Análise de Discurso “[...] a leitura é um processo cuja explicitação envolve mecanismos de muita relevância [...]” (ORLANDI, 1996, p. 41) e não se esgota na educação formal. Nessa perspectiva, faz-se, então, necessária a problematização bem como reflexões acerca da linguagem e suas múltiplas produções de sentidos, também, a partir das leituras e atividades realizadas em sala de aula.

2. ANÁLISE MATERIALISTA DO DISCURSO: A ‘AD’ DE MICHEL PÊCHEUX

Historicamente, a Análise do Discurso de Linha Francesa de base pecheutiana (doravante AD), teoria sobre a qual se debruça este trabalho, constituiu-se como campo disciplinar em meados da década de 60 do século XX, na França, e tem como seu fundador o filósofo Michel Pêcheux, cujo objetivo era propor uma transformação da prática nas ciências sociais, de maneira a torná-la uma prática verdadeiramente científica. Para isso, seria necessário

fornecer a essas ciências um instrumento apropriado; daí, o seu objetivo de desenvolver uma análise automática do discurso (HENRY, 2010). Michel Pêcheux instaura, dessa forma, nos estudos da linguagem, a possibilidade de associar o linguístico ao sócio-histórico: língua e ideologia. Segundo Orlandi (2012b, p. 14):

[...] a importância de Pêcheux está justamente em perceber que para pensar a ideologia era preciso colocar em jogo a linguagem. Daí suas aproximações dos linguistas, daí a formulação de um novo objeto nas ciências da linguagem e, em consequência, pelo seu modo de formulação, nas ciências humanas: o discurso, pensado junto à ideologia.

Sendo assim, epistemologicamente, a análise do discurso proposta por Michel Pêcheux emerge da articulação de três áreas do conhecimento científico: o materialismo histórico, a Linguística e a teoria do discurso. Pêcheux e Fuchs (2010, p. 160) justificam-nas da seguinte maneira:

- I. O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Dito isso, em seu quadro epistemológico geral, pode-se conjecturar que a AD, ao considerar o materialismo histórico como teoria das formações e transformações sociais, entende que é na história e pela história que se pode observar as condições de produção do discurso e, portanto, o momento em que o linguístico e o ideológico se encontram.

A Linguística (tradicional) tem sua importância pelo fato de que são os elementos linguísticos que materializam o discurso, isto é, fazem parte do processo de produção dos efeitos de sentidos. Dos estudos saussurianos, Michel Pêcheux compartilha da ideia da não transparência da linguagem. Nota-se que, embora cada um

disponha de suas especificidades, ambos (Pêcheux e Saussure) corroboram com o fato de que não há uma relação direta entre linguagem e realidade. E, por fim, da teoria do discurso interessa-se pelo sujeito, constituído na relação com o simbólico, na história, referindo-se, ainda, como os sentidos decorrem dos fenômenos históricos. Na perspectiva da análise do discurso pecheutiana importa a forma como a língua é praticada: produzindo sentidos, dentro da sociedade e da história.

Como versa o próprio nome, o objeto de estudo da AD é o discurso. Não é a língua, nem o texto, nem a fala, embora necessite desses elementos linguísticos para existir materialmente. Na análise de discurso fundada por Michel Pêcheux, a concepção de discurso acarreta toda uma declinação teórica do que se entende por sujeito, sentido, memória, história, sociedade, língua, ideologia, dentre outras (ORLANDI, 2012b). O discurso, entendido neste trabalho como efeito de sentido entre os interlocutores (definição apresentada por Pêcheux em sua AAD/69, citada anteriormente), por sua vez, é exterior à língua, encontra-se no social e envolve outras questões não necessariamente linguísticas, conforme enfatiza Fernandes (2008, p. 13). A noção de discurso está, pois, ligada à noção de sentido e para falar em discurso devem ser considerados, ainda, os elementos que existem no social, as ideologias e a História. Isto porque:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (PÊCHEUX, 2009, p. 146).

Daí, então, dizer-se que os sentidos não são fixos, prontos e acabados, bem como não são construídos de forma ingênua e aleatória, sendo, porém, ideologicamente, construídos. É delicado precisar, portanto, qual o sentido de determinado texto ou mesmo o que alguém quis dizer. A AD não corrobora com o sentido exato,

dicionarizado, denotativo, imutável, visto que não há um sentido central, apenas margens. (ORLANDI, 2012c). O que se concebe como literal é ideológico, há nos enunciados os pontos de deriva: o lugar em que sentido pode ser outro, o efeito metafórico.

Ser assujeitado - isto é, sempre constituído por formações discursivas e ideológicas - é a primeira característica que se pode atribuir ao sujeito da análise do discurso pecheutiana. Como bem descreve Grigoletto (2005, p. 1):

O sujeito da AD não é o indivíduo, sujeito empírico, mas o sujeito do discurso, que carrega consigo marcas do social, do ideológico, do histórico e tem a ilusão de ser fonte do sentido. A teoria do discurso trabalha a ilusão do sujeito como origem, através dos processos discursivos, mostrando que linguagem e sentido não são transparentes.

Dessa maneira, entende-se que o sujeito discursivo, ao enunciar, não é livre para dizer o que quer, visto que sempre fala de um lugar, inscrito em uma formação discursiva (FD) e se apropria de discursos que estão disponíveis para ele. Os indivíduos, segundo Pêcheux, são interpelados em sujeitos pelas formações discursivas, as quais representam, na linguagem, as formações ideológicas que lhes são correspondentes; e o sentido de suas palavras é oriundo da formação discursiva onde são produzidas. Desde então, a possibilidade de uma mesma palavra mudar de sentido ao passar de uma FD para outra; ou palavras distintas, no interior de um FD, terem o mesmo sentido.

As formações discursivas são heterogêneas: apresentam aspectos de outras formações discursivas e a relação entre ambas, dentro de um mesmo texto, por exemplo, pode ser de confronto, de sustentação mútua, de exclusão etc. (ORLANDI, 2012c).

Acerca das formações discursivas, diz-se, ainda, que essas são componentes das formações ideológicas, as quais podem comportar uma ou várias formações discursivas interligadas. A noção de formação ideológica está, pois, ligada às posições sociais

que o sujeito ocupa. Pêcheux pega a noção de FD já abordada por Foucault e faz alterações, incluindo a questão da ideologia, abandonada por Foucault. Vale ressaltar, contudo, que, para a análise materialista do discurso, a ideologia não é vista como ocultação da realidade, nem recebe um sentido negativo (ORLANDI, 2012b): Michel Pêcheux re-significa essa noção e trabalha o discurso associado à ideologia. Partindo da ideia althusseriana de que “a ideologia existe senão por e para os sujeitos, e que não existe prática senão sob uma ideologia”.

Como bem pontuou Henry (2012, p. 36), Pêcheux, em sua teoria, “se colocou entre o que se poderia chamar de ‘sujeito da linguagem’ e ‘sujeito da ideologia’”, pois, diferente de Althusser, que particularmente não se interessava pela linguagem, Pêcheux idealiza essa ponte (linguagem e ideologia) e a introduz a partir do que define como discurso. Sobre o papel da ideologia Pêcheux explica:

[...] É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 2009, p. 146- grifos e aspas do autor).

A ideologia seria, então, o imaginário que nos relaciona com as nossas condições de existência, e não a ocultação desta. A própria interpretação evidencia a questão ideológica. Por exemplo: a palavra “terra” significada por um índio e significada por um senhor de terras tem sentidos muito diferentes e isso não se deve à própria terra. Empiricamente, é a mesma terra; mas, simbólica, histórica, política e socialmente, são sentidos diferentes, porque a ideologia, isto é, a relação imaginária desses sujeitos com as condições de existência são diferentes. Daí, a possibilidade de sentidos diversos. (ORLANDI, 2014).

De acordo com Orlandi (2012a, p. 46-47), “a ideologia é a condição para a constituição dos sujeitos e dos sentidos”; os sentidos, por sua vez, “é uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história.”. É, portanto, no discurso que observamos a relação entre a língua e a ideologia, ao passo que esta tem no discurso a sua materialidade específica. Para Lagazzi (1988), a formação ou as formações discursivas só podem ser atingidas através da noção de condições de produção.

Outra concepção sobremaneira importante para se compreender o funcionamento do discurso, bem como sua relação com os sujeitos e a ideologia, segundo Orlandi, é o fato de que há um interdiscurso, um já dito, que também faz parte das condições de produção, definido pela autora, com base nos escritos de Pêcheux, como “[...] todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido” (ORLANDI, 2012a, p. 33).

Dito de forma mais incisiva: “[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem estabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-contruídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita.” (PÊCHEUX, 2010a, p. 52). A noção de interdiscurso é, pois, basilar nos estudos pecheutianos, visto que se parte do princípio de que os discursos surgem a partir de já-ditos e não de forma aleatória. Para Orlandi (2012a), interdiscurso e memória discursiva são considerados sinônimos. Courtine, por sua vez, trabalhando com a noção de memória em análise do discurso, estabelece algumas diferenças entre os dois elementos.

De modo correlato ao que já fora dito, duas outras noções também são fundamentais nesta teoria: paráfrase e polissemia. Ambas se constituem, segundo Orlandi (2011), como dois grandes processos da linguagem: a matriz e a fonte do sentido, respectivamente. A paráfrase, salienta Orlandi (2003), é definida na Análise de Discurso pecheutiana de modo diferente do da

Linguística, assim como a metáfora é concebida de outra maneira, diferente da forma como é vista nos Estudos Literários.

Michel Pêcheux, em sua AAD69, definiu a paráfrase de maneira composicional: “duas frases estão em relação de paráfrase se a soma de suas partes constitui um mesmo sentido por identidade ou equivalência lexical”, contudo o próprio Pêcheux conclui que deve haver uma relativização no lugar da paráfrase, pois reconhece que, dentre outras questões, um discurso não se limita à produção de significações por substituição lexical (PÊCHEUX et al, 2010b, p. 275). Orlandi (2011, p. 136), num estudo acerca dessas noções, pontua:

De acordo com a perspectiva da análise de discurso, é criticável o modo de se considerar a linguagem, ou como produtora (e o mundo é dado) ou como produto (e a linguagem é dada). Pode-se, então, optar por uma forma de considerar a linguagem no momento de sua existência como tal, ou seja, justamente como discurso. Nesse caso, pode-se observar sua dinâmica através do jogo que existe entre os seus processos de constituição. De nossa parte, destacamos dois desses processos: a polissemia e a paráfrase.

Na concepção da referida autora: "A polissemia se define como multiplicidade de sentidos e paráfrase como sendo formulações diferentes para o mesmo sentido. À articulação entre polissemia e paráfrase é que atribuo o jogo entre o *mesmo* e o *diferente* na linguagem [...]". (ORLANDI, 2011, p. 84, grifos da autora). Dito de outra maneira: é no processo parafrástico que se encontra a produção do mesmo sentido a partir de formas variadas e, ainda que proferido por diferentes enunciadores, reafirma o mesmo sentido. No processo polissêmico, por outro lado, tem-se o deslocamento, a ruptura dos processos de significação, ou seja, diferentes movimentos de sentidos no mesmo objeto simbólico.

Orlandi (2003) salienta que se trata da paráfrase pensada em relação à configuração das formações discursivas e que está na base da noção de deriva, que, por sua vez, se liga ao que é definido como efeito metafórico, este explicado por Pêcheux (1969) como

fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, produzindo um deslizamento de sentido.

Na perspectiva da análise de discurso, o texto, unidade de análise, é visto como a unidade complexa de significação, consideradas as suas condições de produção, e constituído no processo de interação (ORLANDI, 1996). É, pois, constituído de vários discursos, não importando, assim, o que ele significa, mas como significa. Desse modo, discorda da ideia de que os sentidos estão prontos e únicos no texto e que podem ser apreendidos por um leitor, que, por sua vez, assume um lugar passivo e em nada contribui no momento da leitura, para considerá-lo como uma atividade complexa de geração de sentidos. No viés discursivo, a leitura é um trabalho simbólico, é um espaço aberto a significações, que aparecem quando há textualização do discurso. Logo, os sujeitos e os sentidos são constituídos discursivamente.

3. O TEXTO E A LEITURA SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO PECHEUTIANA

Conforme fora dito, a noção de discurso está, pois, ligada à noção de sentido e para falar em discurso devem ser considerados, ainda, os elementos que existem no social, as ideologias e a História, isso por que:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (PÊCHEUX, 2009, p. 146).

Dessa maneira, se a ideologia determina os discursos que são reproduzidos, entendemos que os sentidos não são fixos, prontos e acabados, bem como não são construídos de forma ingênua e aleatória, sendo, sempre, ideologicamente, construídos. É delicado precisar, portanto, qual o sentido de determinado texto ou mesmo o

que alguém quis dizer. A AD, portanto, não corrobora com o sentido exato, dicionarizado, denotativo, imutável, visto que não há um sentido central, apenas margens (ORLANDI, 2012c). O que se concebe como literal é ideológico, há nos enunciados os pontos de deriva: o lugar em que sentido pode ser outro, o efeito metafórico.

Na perspectiva da AD, o texto é, então, concebido como a unidade complexa de significação, consideradas as suas condições de produção; é também constituído no processo de interação (ORLANDI, 1996); logo, a leitura vista dessa perspectiva se difere das outras concepções, sobretudo, das que tomam a leitura apenas como decodificação. Acerca da leitura no viés discursivo, Orlandi pontua que a AD:

[...] não vê na leitura do texto apenas decodificação, a apreensão de um sentido (informação) que já está dado nele. Não encara o texto apenas como produto, mas procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se pode dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação (ORLANDI, 1996, p. 38).

De acordo com Heine (2012a, p. 205), “Ler na análise de discurso é compreender os sentidos do texto através da observação do mesmo como uma peça dentro do discurso”. Desse modo, para a AD, a leitura não se restringe à decodificação, antes perpassa a interpretação (atribuir um sentido ao texto) e chega ao nível da compreensão. O processo de leitura é também constituído de efeito-leitor e sujeito-leitor; o primeiro diz respeito à posição que o segundo ocupa no processo de leitura. Sobre o sujeito-leitor a autora aponta que

o sujeito leitor não é sempre o mesmo, por isso, pode-se falar que nunca se lê um texto da mesma forma. Um leitor da Idade Média não é o mesmo leitor do Renascimento nem da contemporaneidade, daí a afirmação que o leitor é fruto das relações históricas sobre as quais se constitui (HEINE, 2012a, p. 207).

A leitura na análise de discurso, portanto, discorda da ideia de que os sentidos estão prontos e únicos no texto e que podem ser apreendidos por um leitor, que assume um lugar passivo e em nada contribui no momento da leitura. É uma atividade complexa de geração de sentidos. No viés discursivo, a leitura é um trabalho simbólico, é um espaço aberto a significações que aparece quando há textualização do discurso. Logo, os sujeitos e os sentidos são constituídos discursivamente.

Não é raro se pensar em texto associando-o apenas a texto escrito ou simplesmente a conjunto de palavras. E na escola, por vezes, não costuma ser diferente. Entretanto, segundo Costa Val (1991), toda sequência de palavras, oral ou escrita, de qualquer extensão ou ainda uma palavra ou apenas imagens podem ser consideradas texto, desde que atribuam um sentido, que, por sua vez, vai depender do contexto em que o indivíduo esteja inserido, dentre outros aspectos. Consoante Koch e Fávero (2000), texto, em amplo sentido, é a manifestação da capacidade textual do ser humano e, num sentido mais restrito, pode ser entendido como qualquer passagem, escrita ou falada, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Logo, observamos a importância do sentido para a constituição e interpretação de um texto. Pode-se dizer, então, que o texto não apresenta um sentido fixo, mas variável e que o conhecimento de mundo, ou seja, os saberes contextuais, sociais, culturais, são de suma importância para a construção desse(s) sentido(s).

Para a AD, o texto, unidade de análise, é constituído de vários discursos, não importando o que ele significa, mas como significa. O leitor, sendo um sujeito histórico e ideológico, não é passivo, antes participa do processo de significação do texto, pois, atribuirá

a ele determinado sentido e não outro, a partir da posição que ocupa no discurso. O texto, segundo Orlandi:

Para o leitor, é a unidade empírica que ele tem diante de si, feita de som, letra, imagem, sequências com uma extensão, (imaginariamente) com começo, meio e fim e que tem um autor que se representa em sua unidade, na origem do texto, “dando”-lhe coerência, progressão e finalidade. No entanto, se vemos no texto a contrapartida do discurso - efeito de sentido entre locutores - o texto não mais será uma unidade fechada nela mesma. Ele vai abrir-se enquanto objeto simbólico, para as diferentes possibilidades de leitores [...] (ORLANDI, 2012b, p. 64).

De um modo geral, há, para a leitura, diferentes concepções. Na Linguística Textual, mais precisamente para Koch e Elias (2013), por exemplo, a concepção de leitura será decorrente do que se entende por sujeito, língua, leitura e sentido, de modo que, se a língua é concebida como representação do pensamento, tem-se, segundo as autoras supracitadas: um sujeito individual, senhor de suas ações e de seu dizer, um texto considerado como produto (lógico) do pensamento do autor e a leitura, por sua vez, “[...] entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo - interacionalmente” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 10). Isto é: o foco está no autor do texto.

Outra concepção de leitura, cujo foco está no texto, é a que concebe a língua como estrutura e que corresponde à de sujeito determinado pelo sistema; o texto é visto como mero produto a ser decodificado pelo leitor/ouvinte. A leitura, então, “é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 10). Há ainda, segundo as autoras, uma concepção que se difere das anteriores: a concepção interacional (dialógica) da língua. Nessa perspectiva, os sujeitos são ativos, constroem e são construídos, dialogicamente, no texto, isto é, o sentido do texto é construído na interação dos

sujeitos com o texto e, por conseguinte, existe espaço para outros conhecimentos, para os implícitos. Desse modo:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2013, p. 11).

No entanto, a concepção de leitura na AD tem outros sentidos e para um melhor entendimento, faz-se necessário, de acordo com Orlandi (1996), a apresentação de alguns pontos, quais sejam: (a) pensar a produção da leitura, encarando-a como possível de ser trabalhada; (b) levar em consideração de que a leitura e a escrita compõem o processo de instauração do(s) sentido(s); (c) o sujeito-leitor tem suas particularidades, sua história e se constitui na relação com a linguagem; (d) o fato de que os sujeitos e os sentidos são determinados histórica e ideologicamente; (e) que existem múltiplos e variados modos de leitura; (f) por fim, e de maneira particular, a noção de que a vida intelectual do sujeito está imbricada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

Por outro lado, a AD, conforme pontua a autora, não trabalha com a ideia de que exista: (a) um autor onipotente (uma vez que não há como controlar todo o trajeto de significação do texto), (b) um texto transparente, isto é, que ao texto será atribuído apenas um sentido e ainda (c) um leitor onisciente, ou seja, aquele cuja compreensão pudesse dominar as inúmeras determinações de sentidos que aparecem em um texto. A leitura na perspectiva discursiva da AD é produzida, está sempre em construção, num processo de significação onde os sentidos não são fixos e não se detém ao contexto imediato; ao contrário, estão relacionados a outros textos e, dessa forma, há muitas possibilidades de leitura de um texto. Sendo assim:

Ler é fazer um gesto de interpretação configurando esse gesto na política da significação. Leituras diferentes não são gratuitas nem

brotam naturalmente. Elas atestam modos de subjetivação distintos dos sujeitos pela sua ralação com a materialidade da linguagem, ou melhor, com o corpo do texto, que guarda em si os vestígios da simbolização de relações de poder, na passagem do discurso a texto, em seus espaços de significação (ORLANDI, 2012b, p. 60).

Ao trabalhar a noção de leitura, a AD considera alguns processos de relação com os sentidos, a saber: o inteligível, o interpretável e o compreensível. O primeiro processo se refere à decodificação; o segundo, àquele que se atribui sentido considerando o contexto linguístico, a coesão e, por fim, o terceiro, cuja atribuição de sentido leva em conta o processo de significação no contexto de situação (ORLANDI, 2012c).

Compreender, segundo Orlandi (2012c, p. 156), “é saber que o sentido poderia ser outro”. É nessa perspectiva, a da compreensão, que consiste o trabalho de leitura sob o viés da AD, pois: “[...] Enquanto intérprete, o leitor apenas reproduz o que já está lá produzido. De certa forma podemos dizer que ele não lê, é “lido”, uma vez que apenas “reflete” sua posição de leitor na leitura que produz”. (p. 157). Pela noção de compreensão não há uma relação direta e automática com o texto, haja vista a não transparência do sujeito e do texto, bem como o fato de não haver uma relação unívoca entre ambos no que se refere à significação. Vale ressaltar que para se chegar à compreensão não é necessária apenas a interpretação, mas deve-se considerar o contexto de situação, i.e., o imediato e o histórico. Ainda sobre a compreensão Orlandi assevera que:

O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura compreende. [...]. No seu trato usual com a linguagem, o sujeito apreende o inteligível, e se constitui em intérprete. A compreensão, no entanto, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que atravessada pela reflexão e pela crítica (ORLANDI, 2012c, p. 157-158).

Outrossim, fala-se muito em formar leitores críticos, então, poderíamos questionar: ao trabalhar com leitura, a escola tem proporcionado aos alunos condições para que se chegue à compreensão, a criticidade? Conforme salienta Orlandi (2012c, 158-159):

A análise de discurso não é um método de interpretação, não atribui nenhum sentido ao texto. O que ela faz é problematizar a relação com o texto, procurando apenas explicitar os processos de significação que nele estão configurados, os mecanismos de produção de sentidos que estão funcionando. Compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação. [...] ao acolher a compreensão entre seus objetos de reflexão, a análise de discurso pode fornecer uma contribuição substancial para o trabalho sobre leitura.

4. A LEITURA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERMANÊNCIAS E RUPTURAS

Infelizmente, o que temos ouvido (e às vezes, visto) acerca do trabalho com a leitura em boa parte das escolas não tem sido satisfatório. Apesar de todos os estudos realizados, das discussões e dos diversos materiais de apoio, a escola parece dar seqüência ao trabalho com o texto nos moldes em que este era concebido como unidade fechada. Os alunos, pelo visto, ainda decodificam em vez de interpretar e compreender. Ao que parece, a escola contradiz a proposta apresentada neste trabalho: a de levar o aluno (sujeito-leitor) a compreender um texto e não meramente decodificar ou simplesmente atribuir-lhe um sentido (normalmente, preestabelecido).

Além disso, como nos assevera Orlandi (2012c), com relação às leituras, pode-se dizer que algumas são mais legítimas do que outras e sua legitimação acontece de maneiras distintas e de acordo com as várias instituições. Para a referida autora, em relação à escola, a função de legitimar leituras está a cargo das diversas áreas do conhecimento. Desse modo: “[...] o professor retoma, em seu trabalho pedagógico,

uma leitura considerada ideal, e que tem como modelo a de um crítico. Muitas vezes a leitura ideal do professor é fornecida pelo livro didático.”.(ORLANDI, 2012c, p.115).

Para compor este artigo, tomamos com exemplos algumas questões, retiradas de três atividades de interpretação de texto, trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa de uma determinada escola da rede pública de Feira de Santana.

Partindo do princípio da perspectiva discursiva (da AD), ao pretender ensinar leitura, a aprendizagem desta deve “fazer funcionar a inscrição do sujeito nas redes de significante” (ORLANDI, 2012b, p. 61) e ainda, conforme Orlandi, este ensino deve acontecer levando-se em conta o funcionamento do discurso e a maneira como os gestos de interpretação (se) materializam o discurso no texto. Para Orlandi,

vale dizer: é possível ensinar-se leitura. O que não está claro na forma como a escola atual trata disso: a) através de julgamento de autoridade em que a avaliação cumpre sua função mecânica, isto é, dá-se nota baixa até o aluno “mudar”, ou, b) pelo espontaneíssimo, em que o aluno acaba por aprender sozinho, o que talvez seja mesmo possível, sendo, nesse caso, dispensável a escola (ORLANDI, 2012c, p. 59).

O quadro 1 (abaixo) apresenta-nos algumas questões que foram utilizadas para trabalhar a “interpretação” do texto *Um apólogo*, de Machado de Assis. Não havia, na atividade, questões abertas para discussão, apenas questões objetivas. Apenas na questão 3 o aluno poderia fazer algum tipo de associação, uma vez que, nas demais as proposições, a resposta encontrava-se na superfície textual. Tomando por base esta questão, poderíamos concordar com Orlandi (2011, p. 203) ao pontuar que: “[...] não se tem procurado modificar as condições de produção de leitura do aluno: ou ele já tem as tais condições (como as tem o leitor ideal que é o padrão) ou ele é obrigado a decorar, imitar repetir”. Neste caso, o aluno é apenas levado a decodificar o texto.

Quadro 1 - (Fonte: atividade de Língua Portuguesa elaborada pela professora da classe.)

Texto 01: *Um apólogo*, de Machado de Assis

Interpretação:

01) A agulha se acha mais importante porque:

- a) enfeita os vestidos da ama.
- b) ela é quem cose os vestidos.
- c) a costureira só dá atenção a ela.
- d) vai à frente, comandando a linha.
- e) na última hora, ela é que ainda vai ajustar.

02) A linha por sua vez, se considera mais importante porque:

- a) tem ar importante, toda enrolada no carretel.
- b) não precisa voltar para a caixinha de costura.
- c) não abre caminho para ninguém.
- d) faz o papel de imperador.
- e) prende as peças, dá jeito aos enfeites e ainda vai se divertir.

03) Na expressão “Também eu tenho servido de agulha para muita linha ordinária!” (linha 46) a queixa do professor pode revelar:

- a) orgulho, por viver fora da realidade.
- b) falta de lógica, por haver um julgamento precipitado.
- c) arrependimento, por ter ajudado a quem não merece.
- d) mágoa, por não ter cumprido com seu dever.
- e) incapacidade, por não saber explicar direito as lições.

No quadro 2 (a seguir), encontramos parte do exercício utilizado para “explorar o texto” *Retrocesso*, de Luis Fernando Veríssimo. Trata-se, outra vez, de questões, cujas respostas, em sua maioria, estão na superfície do texto. Notemos que na questão (3) a professora pede para que o aluno caracterize a professora-rôbo do texto, mas, ao mesmo tempo, coloca as alternativas, fechando, mais uma vez, a questão e o processo de leitura do aluno. Deste modo, como sugere Eni Orlandi:

Mais do que lhe fornecer estratégias, então, é preciso permitir que ele conheça como um texto funciona, enquanto unidade pragmática. De posse do conhecimento dos mecanismos discursivos, o aluno terá acesso não apenas à possibilidade de ler como o professor lê. Mais do que isso, ele terá acesso ao processo da leitura em aberto. E, ao invés de vítima, ele poderá usufruir a indeterminação, colocando-se como sujeito de sua leitura (ORLANDI, 2012c, p. 203).

Quadro 2 - (Fonte: atividade de Língua Portuguesa elaborada pela professora da classe.)

Texto 02: *Retrocesso*, de Luís Fernando Veríssimo

Explorando o texto

1. Responda de acordo com o texto:

- a. Quais as características das professoras descritas no texto?
- b. Segundo o autor do texto, como seria a aula do futuro?
- c. Na aula do futuro, como agiriam os alunos quando tivessem alguma dúvida?
- d. O que aconteceu quando a criança machucou-se no teclado?
- e. Na sua opinião, qual a razão de ter duas professoras-robô para atender aos alunos?
- f. A professora de plástico e fibra de vidro satisfazia que tipo de necessidade das crianças? Por quê?
- g. Qual era a função da professora acolchoada?
- h. Na sua opinião, por que seria um retrocesso reunir todas as funções da professora numa máquina apenas?

2. Numere as frases de acordo com a ordem de acontecimentos do texto:

[...] 4. Marque com X a resposta correta:

O significado de retroceder é:

- realizar alguma coisa
- melhorar o ensino.

- voltar para trás
 nenhuma das respostas.

3. Marque com X as palavras que você usaria para caracterizar a “professora_robô”, que explicava a matéria para as crianças.

- impaciente simpática carinhosa eficiente
 gentil impessoal objetiva

Por fim, observamos a atividade utilizada para explorar a crônica *Na Escuridão Miserável*, de Fernando Sabino (Quadro 3) e, reincidentemente, encontramos o mesmo estilo de questões. Perguntas que levam os alunos a copiarem, como resposta, partes do texto. Nas questões (2) e (3), que, pelo enunciado, levariam o leitor a concluir e observar, como sugeriam as questões, as alternativas estão lá para escolha. Trabalhando o texto dessa forma, o professor parece não se lembrar de que o aluno é um sujeito-leitor e, como tal, traz consigo experiências, conhecimentos, reflexões sobre o mundo que o cerca. Abandona-se, então, o aspecto histórico da leitura, que carrega consigo o fato de que todo leitor tem sua história de leituras. Afinal, concordando com Orlandi:

O leitor vai se formando no decorrer de sua existência, em suas experiências de interação com o universo natural, cultural e social em que vive. A leitura é um ato cultural em seu sentido amplo, que não se esgota na educação formal tal como esta tem sido definida. Deve-se considerar a relação entre o leitor e o conhecimento, assim como sua reflexão sobre o mundo (ORLANDI, 2012c, p. 210).

Quadro 3 - (Fonte: atividade de Língua Portuguesa elaborada pela professora da classe.)

Texto 03: *Na Escuridão Miserável*, de Fernando Sabino

Explorando o texto:

1) Na crônica *Na escuridão miserável*:

a) Quais são as personagens envolvidas na história?

b) Onde acontecem os fatos narrados?

c) Qual o tempo de duração desses fatos?

d) Resuma, em poucas linhas, os fatos narrados.

2) [...] b) Conclua: a crônica se limita a narrar fatos ou busca uma abordagem mais abrangente deles?

c) Que objetivos o autor da crônica *Na escuridão miserável* tem em vista: criar humor e divertir ou levar o leitor a refletir criticamente sobre a vida e os comportamentos humanos?

4) Observe a linguagem empregada na crônica em estudo:

a) Os fatos são narrados de forma pessoal, subjetiva, isto é, de acordo com a visão do cronista, ou são narrados de forma impessoal, objetiva, numa linguagem jornalística?

b) Em relação à linguagem, a crônica está mais próxima do noticiário geral de um jornal ou dos textos literários, como o conto, o mito, o poema?

Diante do exposto, levando-se em consideração o que foi abordado nos tópicos anteriores, pode-se dizer (não generalizando) que há muito a ser feito por parte da escola, para que os sentidos sejam construídos de modo mais produtivo. Há anos essas mesmas questões são repetidas: há anos se pergunta quantas personagens existem ou estão envolvidas no texto. Não estamos, dessa forma, sugerindo que se devam abolir de uma vez essas atividades, o que propomos é que haja uma reflexão maior por parte dos profissionais da área e que se trabalhe com a leitura de maneira mais exigente e eficaz, bem como que se utilizem estratégias mais eficientes e menos simples, afinal, é necessário colocar em prática a competência discursiva dos (nossos) alunos, bem como permitir a eles que conheçam o funcionamento de um texto e quão profícuo é este trabalho. Nas palavras de Orlandi (2012c, p. 202):

Finalmente o que propomos é que se explicita o funcionamento desses elementos na constituição da leitura, para que se possa desenvolver, no ensino, as formas de leitura mais adequadas e mais consequentes. Dessa maneira se estaria incluindo, nas condições de produção da leitura, o conhecimento de mecanismos discursivos que fazem parte do uso da linguagem. Estar-se ia dando elementos para que o aprendiz trabalhasse explicitamente com o que se tem chamado competência discursiva.

5. TEXTO OPACO, LEITOR ESTRATÉGICO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE MATERIALISTA DO DISCURSO

Diante dos pressupostos apontados, importa-nos traçar alguns elementos balizares para uma proposta mais ajustada ao que se propõe aqui. A priori, assim como há o real da língua, que é inatingível, ou seja, o fato de que não se pode dizer ou compreender tudo, poderíamos pensar a possibilidade de o real da leitura, haja vista o fato de que não se possa dar conta de todas as possibilidades de significações que um texto nos oferece.

Talvez seja redundante pensarmos em um real da leitura, contudo, consideramos essencial abandonar o tratamento artificial dado à linguagem, baseado em interpretações de textos/discursos limitados à recorrência de elementos presentes na superfície textual, na qual, muitas vezes, não é estabelecida a relação entre o autor e o leitor/mundo sem a devida consciência de que, ao escrever/ler, o aluno estabelece uma relação com o outro, compreendido como o mundo social no qual o sujeito se insere, afinal, escrever é, pois, mostrar-se, como nos diz Foucault (1992) e, mostrar-se, pressupõe sujeito, com suas várias nuances, histórias, falhas, equívocos, assim como a própria linguagem.

A experiência de produção de sentidos, assim como a experiência de discurso, não se reduz aos estritos limites do enunciado, pois o processo que envolve a constituição da produção de sentido só se realiza com a linguagem enquanto força que

materializa, na forma legível e visível das possibilidades enunciativas. Trata-se, portanto, de nem uma só leitura para o texto, tampouco infinitas, mas possibilidades de leituras de um texto.

Diante disso, entende-se que, na metodologia apontada, não há formas prontas para serem aplicadas aos textos, pelo contrário, há diferentes formas de compreender o processo da linguagem, constituindo um conjunto de elementos teórico-metodológicos diversificado, formado a partir dos pressupostos da AD e outras tantas teorias discursivas. A finalidade é desconstruir o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa como algo artificial e fragmentado para dar lugar à investigação significativa de mecanismos que contribuam para que se possam ler textos cada vez mais sofisticados e que efetivamente a linguagem viva seja objeto de exploração na escola.

Ao fazer opção por um trabalho metodológico discursivo do texto ao texto, portanto, interacional, os linguistas criticam a compreensão monológica em função da compreensão dialógica da linguagem. Nisso está implícito que se concebe a linguagem a partir da sua função em uso, ou seja, em sua interpretação linguística habitual.

A análise materialista do discurso propõe, então, tratar a leitura como uma prática historicamente determinada de atribuição de sentidos, praticada a partir do lugar social e da formação discursiva em que o sujeito-leitor se inscreve, possibilitando, assim o movimento de diferentes posições-sujeitos/leitores, conforme aponta Indursky (2003).

Nesta perspectiva, a AD, como ressalta Ferreira (2003), não pretende se instituir “especialista de interpretação”, tampouco controlar os sentidos do texto. Mas, conforme propôs Michel Pêcheux, lembra a autora supracitada, ela pretende “construir procedimentos que exponham ao olhar do leitor a opacidade do texto e a ação estratégica de um sujeito” (FERREIRA, 2003, p. 206).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas de Língua Portuguesa são, por vezes, distanciadas das práticas de leitura, pois se dedica grande parte do tempo para a explicação de regras gramaticais, conceitos e “macetes” que acabam se tornando o centro de toda carga-horária ou boa parte dela. É inegável que o estudo da nomenclatura gramatical seja importante para o desenvolvimento do aluno nas diversas situações de fala e escrita e que esta seja uma das variantes da língua de uso social específico, além de ser a cobrada em concursos e vestibulares. Mas, também, é fato que a prática de leitura de textos de diversos gêneros poderá ajudá-los nessa compreensão, uma vez que a melhor forma de dominar a língua culta, por exemplo, não é decorar regras, mas vivenciar o padrão nos diversos contextos de uso.

No que tange à leitura, há, de um modo geral, duas faces na utilização de textos nas aulas de Língua Portuguesa: o texto apenas para a explicação de conceitos da língua e o texto como atividade, poderíamos dizer. Estas duas formas apontadas são importantes nas aulas, porém, é importante que haja um balanceamento entre ambas, sob pena de alcançar resultados contraditórios a depender do uso que se faz delas. Segundo Heine (2012a, p. 206):

[...] se se pensar no modo como o texto vem sendo tratado na escola, é possível perceber que o mesmo é visto como uma unidade fechada. A leitura, também, termina caminhando do inteligível para o interpretável, não chegando ao nível da compreensão.

Então, concordando com Orlandi (1996, p. 40): “O que se propõe é uma relação dialética entre aprendiz e professor na construção do objeto de conhecimento, no caso presente, a leitura”. Dessa maneira, pode-se dizer que a formação de leitores envolve uma série de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos na escola e pela escola, uma vez que ler não é apenas decodificar, mas apreciar, inferir, antecipar,

concluir, concordar, discordar, perceber as diversas possibilidades de interpretação que um texto permite: é, pois, compreendê-lo.

Por tudo isso, ler é, antes de tudo, um direito. E, sendo assim, é relevante e mais do que isso, é necessário: “problematizar, ou melhorar, questionar os processos de produção de leitura junto aos que trabalham com seu ensino”, como acresce Orlandi (1996, p. 101). Finalizamos, assim, nosso breve diálogo, com o desejo de que novas conversas e reflexões sejam estabelecidas, de modo que possamos contribuir para a formação de leitores e leitoras, críticos e conscientes de seu papel enquanto sujeito e cidadão.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2ª ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. In: O que é um autor? Lisboa: Passagens. 1992.

HEINE, Palmira. **Leitura, texto e sentido no livro didático de língua portuguesa**: uma perspectiva discursiva. *Intersecções*, ano 5, n. 2, nov. 2012a.

_____. **Tramas e temas em Análise de Discurso**. Curitiba: CRV, 2012.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Nas trilhas do discursivo: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, E. P. (org.) *A leitura e os leitores*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003.

INDURSKY, Freda. A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, E. P. (org.) **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. V.; FÁVERO, L. **Linguística textual**: introdução. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito de uma análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de

Michel Pêcheux. Tradução de Péricles Cunha. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6. ed. Campinas: Pontes, 2011.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2012a.

_____. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012b.

_____. **Discurso e Leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012c.

VAL, M. C. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (org.). *Leitura*: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1991.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PARA CONSCIENTIZAÇÃO ETNICORRACIAL NA ESCOLA PÚBLICA

Edvaldo Pereira de Jesus¹

Nildete Costa da Mata²

RESUMO

O referido artigo estabelece-se como uma breve discussão acerca do ensino de língua materna no ambiente escolar público brasileiro como forma de mobilização para uma consciência etnicorracial de alunos. O objetivo deste trabalho é propor a compreensão da língua portuguesa como instrumento de transformação social para esses alunos e também para os professores 'de português' mediante usos de recursos linguísticos como práticas didático-pedagógicas interventivas que proporcionem ao educando entender o vernáculo como forma de representação para uma conscientização etnicorracial. Utilizaremos uma abordagem qualitativa a partir da revisão bibliográfica voltada à concepção de língua, linguagem (MARCUSCHI, 2008), e gramática (BAGNO, 2013) como processo sociointerativo coadunando com a Linguística Textual, doravante LT, postulada por Ingedore Koch (2014), Irandé Antunes (2012) e outros. Essa revisão dialoga com os estudos e temáticas sobre epistemologia negro-diaspórica na perspectiva de Muniz Sodré (2012), Nilma Lino Gomes (2017), Ana Lúcia Silva Souza como reflexão para desconstrução de preconceito racial em sala de aula, obedecendo às disponibilidades da Lei 10.639/03 sobre estudo da África, da cultura africana e afrobrasileira.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Conscientização etnicorracial. Formas nominais.

¹ Mestre em Letras (UFBA), professor pela Secretaria de Educação da Bahia, edvaldo.jesus@nova.educacao.ba.gov.br, <http://lattes.cnpq.br/7599924203231819>.

² Mestra em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS), Professora pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia. nildete-mata@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

A língua portuguesa, falada no território brasileiro, ainda hoje para muitos profissionais da área ou para responsáveis pela vida escolar de alunos e alunas - mesmo de maneira internalizada e conservadora -, é concebida como marco para formalizar o processo linguístico, tão somente como instrumento regulatório do vernáculo, o qual deve representar um ideal do 'bem falar', ou seja, a busca pela norma culta - padrão - da língua. Para Bagno (2013, p. 12), "a norma-padrão não faz parte da língua, isto é, não é um modo de falar autêntico, não é uma variedade do português brasileiro contemporâneo".

Esse pensamento da língua como processo descritivo e prescritivo na qual ela é envolta por uma visão normativa de recursos linguísticos a partir de exaustiva vigilância e engessamento no uso, deixa de lado a percepção de que a língua é mais que isso. A língua representa e é representada, acima de tudo, pelo pleno exercício prático da linguagem na interação contínua entre falantes na sociedade na qual vivemos, convergindo com a percepção de Bagno (2013, p. 13), de que é uma "atividade linguística real dos falantes em suas interações sociais". Para o autor, deve haver, entretanto, o ensino do reconhecimento de variedades de prestígio urbano, já que este deve ser um processo democrático de oportunização de direitos numa sociedade democrática, mas que também se deve entender as variações linguísticas, sobretudo, como elemento de construção de cidadania dessa sociedade.

Portanto, nessa concepção, a língua materna não deve ser entendida apenas como um mero instrumento de mobilização de poder associado a elites como forma de estabelecer um modelo que atenda ao seu bel prazer em detrimento da dinâmica social e de idiosincrasias pelas quais toda a sociedade, com suas múltiplas configurações, é formada.

Nessa acepção, é importante pensar a língua portuguesa como uma desconstrução do pensamento arraigado no colonialismo e,

por ora, no pós-colonialismo que atingiu o território brasileiro como um país engendrado numa estruturação de interesses elitistas como uma construção ideal de povo, de língua, de cultura e de costumes próprios. Essa ideia de uma sociedade cujo interesse foi o de que se perpetuassem os anseios próprios a partir de hegemônica ideologia eurocêntrica, há mais de quatro séculos, e que ainda finca suas raízes hoje, e isso deixou marcas profundas na formação linguística, social, cultural, etnicorracial na maioria da sociedade brasileira; forja desigualdades.

Esse processo deve, de fato, ser ressignificado. A forma de falar, ou melhor, a de ser socialmente aceito, por exemplo, como falante obedeceu a um processo diacrônico cunhado em formalismos e purismos da língua “criada” pelos colonizadores europeus (e ratificada por outras instituições como a igreja cristã-judaica), os quais “moldaram” a maneira como deveria se proceder o processo de uso da língua e isso perpetua ainda até hoje.

Nesse sentido, isso representa uma forma de impor uma supremacia baseada na epistemologia europeia de como usar sistematicamente a língua. A gramática, compilada para regular a maneira de falar e de escrever dos brasileiros, seguiu esse estigma elitista, segregando as variações linguísticas ocorridas pela característica de formação do povo brasileiro. Para Marcuschi (2008, p. 61) “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”; e nessa concepção, percebe-se que, pela formação histórica do Brasil (a partir da mestiçagem entre povos europeus, autóctones e africanos - e suas heranças e contribuições), deveríamos seguir as variações de falares estabelecidas na confluência dos entrelaces.

O jeito como falamos ou escrevemos, em interação, carrega uma série de subjetividades oriundas da nossa formação entre os vários povos: o gestual, o corpóreo, o cultural, o ancestral; enfim, somos condutores de especificidades as quais herdamos de nossos antepassados em confluência com o mundo e isso é, deveras, significativo para entender a nossa relevância na sociedade como difusores dessa carga atávica, inclusive, para a prospecção da

próximas gerações que se constituirão nas relações e práticas sociais situadas.

Desse modo, a escola torna-se o ambiente, verdadeiramente, propício para entender o uso da língua a partir da compreensão dos falantes “reais”, deixando um pouco de lado a retrógrada ideia dos formalismos da língua. A sala de aula é o lugar da experimentação da linguagem através de práticas verdadeiras sociais, mediante ações e atividades que levem o estudante a reconhecer que é um falante próprio da língua materna e não um estrangeiro precisando aprender um novo vernáculo.

Dessa maneira, o ensino da língua deve ser compreendido e ensinado pelos professores como um reconhecimento da sua necessidade de construção cultural, social e histórica do aluno e do próprio professor. Daí, é importante se pensar em práticas mais diretas de desconstrução ideológica de que a língua e seu ensino formam somente elitistas. É importante ensinar aos alunos que a língua é passaporte para posições críticas e de reconhecimento identitário.

A partir dessas reflexões acerca da língua, é necessário entender o ensino da língua portuguesa como uma prática social que deva ir além da gramaticalização do ensino ou de mera checagem estrutural do sistema linguístico, pois o que queremos, neste trabalho, é discutir e refletir outras maneiras de entender o ensino desse sistema. Que seja um olhar para uma gramática do português contemporâneo brasileiro - funcional - e que observe e acione elementos linguístico-cognitivo-discursivos como forma de repensar e/ou compreender como a língua - mediante recursos, principalmente, linguístico-textual (textualidade) -, está a nosso serviço como instrumento de entendimento de reconhecimento social e de ressignificação de nossa identidade.

Dessa forma, é apresentada, na primeira seção, uma discussão sobre o ensino de língua portuguesa na perspectiva de ser instrumento de mobilização crítica do sujeito a partir do olhar para recursos linguístico-discursivos como o léxico que levem a uma conscientização antidiscriminatória e antirracista em sala de aula. Na segunda seção, há proposta de prática linguística - como

continuidade da discussão anterior - mediante análise de termos na ótica de objeto de discurso como possibilidades reais de aplicação crítica que leve à ressignificação etnicorracial, fugindo um pouco da ideia de revisão gramatical ou de checagem da língua, comumente, trabalhada em sala de aula por professores “de português”. Por fim, a última seção cabe às considerações finais.

2. A LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTO MOBILIZADOR DE CONSCIÊNCIA ANTIRRACISTA

Pensar o ensino de língua portuguesa, na contemporaneidade, ainda como forma cristalizada de ensino do vernáculo sob a égide conservadora do ensino puramente da gramática normativa, em que são prescritas as regras voltadas para a sintaxe, morfologia, fonologia; é pensar, deveras, desfocado da realidade na qual se encontram os alunos e sua perspectiva de mundo universalizado. Esse pensamento de alguns profissionais (arriscamos a dizer de “muitos”) coloca a escola e o ensino - nessa perspectiva, da língua formadora da sociedade brasileira - numa postura desfocalizada das transformações ocorridas nas sociedades, inclusive nos territórios em que vivem os próprios alunos. A língua, então, nessa visão simplista e ortodoxa, passa a desconsiderar as especificidades formadoras do sujeito (culturais, históricas, etnirraciais dentre muitas outras).

Para Marcos Bagno:

A função da escola é [...] levar a pessoa a conhecer e dominar aquilo que ela não sabe e, no caso específico da língua, conhecer e dominar, antes de mais nada, a leitura e a escrita e, junto com elas, outras formas de falar e de escrever, outras variedades da língua, outros registros (2013, p. 33).

Nessa acepção, fica claro que nós, como professores de língua portuguesa, temos que reconhecer que a prioridade do ensino se ancora naquilo que os alunos ainda estão se apropriando (a leitura

e a escrita respeitando diversas outras características atreladas às idiossincrasias dos sujeitos formadas nas sociedades e/ou nos territórios nos quais vivem), já que esses sujeitos trazem uma bagagem linguística carregada de identidade. A partir desse reconhecimento, devemos entender que ensinar a língua é observar que esses elementos arraigados no universo identitário do aluno devem ser compreendidos, contextualizados e ressignificados. Por exemplo, como poderíamos nós (no nosso caso específico, autores deste artigo, professores de escolas públicas periféricas soteropolitanas), ao nos depararmos com a escrita de um aluno do 8º. Ano do Ensino Fundamental II - Anos Finais -, percebêssemos que no texto dele houvesse, em relação à gramática normativa, além de uma estrutura sintática mediana, ou até mesmo precária; muitos desvios gramaticais, de convenção da escrita; e de problema de registro, mas que apresentasse uma linguagem própria e autoral, usual de falantes do lugar onde vive, será que nós deveríamos somente “massacrar” esse aluno ao corrigirmos apenas as suas incongruências linguísticas latentes na superfície textual do ponto de vista normativo; ou deveríamos entender também, por exemplo, a situação de produção dessa escrita? Quer dizer, então, que, ao invés de nos preocuparmos em compreender os alunos do ponto de vista de onde eles partiram, com sua bagagem impregnada de influências sócio-histórico-culturais, iríamos puni-los para que eles acanhem-se pelas suas supostas “incapacidades” de lidar com a língua somente do ponto formal?

É importante percebermos que, muitos de nós, inconscientemente ou até mesmo conscientemente - por conveniência ou acomodação - procedemos como fiscais da língua, uma verdadeira espécie de ‘Big Brother’ gramatical. É óbvio que não queremos aqui dizer que apenas entendendo o que os alunos trazem como repertórios linguísticos não devam ser revisitados como outras formas de dizer que não só as deles. Todos nós temos o direito de conhecer a língua, da qual fazemos parte como falantes, mas também devemos conhecer outros jeitos de falar e escrever.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC³, que é um documento mais atualizado e responde por objetivos, competências e habilidades do currículo escolar brasileiro, já mencionados em outros documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, - que seguiram parâmetros da Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96 -, apresenta o ensino da língua portuguesa sob o viés da “perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem”.

Esta perspectiva é, sem dúvida, mais acertada (pelo menos no papel); já que entra um fator crucial que é o entendimento do discurso no texto. E trazemos o texto aqui na concepção de Marcuschi (2008, p. 72) como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Essa visão do autor - e da qual comungamos neste trabalho - coaduna com as prerrogativas da linguística de texto, que foi pensado a partir dos anos 60, do século passado e é entendida como “O estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

Na perspectiva mais ampla sobre o texto, abarcando elementos discursivos e cognitivos além de abrir o leque para a modalidade oral numa vertente bakhtiniana; revela que devemos, como professores de língua portuguesa, possibilitar mecanismos de aprendizagem que circulem nessas características do texto.

Quando propomos, por exemplo, alguma atividade de leitura ou de escrita, costumamos apresentar, na maioria das vezes, somente textos dos livros didáticos e outros textos sugeridos por nós como únicos e coercitivamente válidos. Esses textos, por vezes, não dialogam com a realidade do aluno, porque podem estar descontextualizados das suas realidades. Como podemos apenas levar, ler ou até mesmo ouvir um poema, uma crônica, um artigo de opinião compostos somente pelos cânones literários e

³ Referente à língua portuguesa Ensino Fundamental. Disponível em <<http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa>> acesso em 29 out. 2020.

desconsiderar gêneros como rap, conto oral de griô, canto oriundo de “comunidades litúrgicas da diáspora africana (os terreiros de candomblé)” (SODRÉ, 2017, p. 25) ou outro gênero que faça parte das identidades do aluno?

É essencial que haja, entre professores e alunos, um alinhamento repertorial, partindo, primeiro, de um olhar etnográfico do professor para o educando (Quem é esse aluno? Quais são suas demandas? Qual é a sua realidade sócio-econômico-cultural e histórica? Que conhecimentos enciclopédicos esses alunos mobilizam?) e, também, de um olhar para o próprio professor (Quem sou eu nesse universo discente? Que ações devo fazer para diminuir questões que afligem os alunos? Que práticas minhas devem ser ressignificadas, considerando práticas sociais reais? Entre outras) como reconhecimento do sujeito; depois reconhecer quais competências e habilidades leitoras e escritoras deverão ser trabalhadas aproveitando as experiências do professor e do aluno.

Seguem exemplos que podem ilustrar isso.

Texto 1.

Favela

Compositor: Léo Santana

Favela é Favela

Favela eu sou Favela

Favela é Favela

Respeite o povo que vem dela

[...]

Ô já tá quase na hora do nosso bonde passar

Levando a galera que faz as loucuras

Pega no batente dessa vida dura

Que acorda bem cedo para ir trabalhar

Ô mas que nunca perde sua fé

Que samba na ponta do pé

O alimento da alma é sonhar (ÊÊ)

Não tem leotria ideia de preto

Que sobe as escadas e passa por becos
Conhece a noite ele mora do Gueto
Não tem leotria ideia de preto
Que sobe as escadas e passa nos becos
Conhece a rua ele mora do Gueto
Adaptado de <<https://www.vagalume.com.br/parangole/favela.html>>
Acesso em 31 out. 2020.

Texto 2.

Tudo Nosso e Nada Deles

Compositor: Igor Kannário

Não bata de frente não
Você sabe qual é meu plantão
O bonde é pesado, fique ligado
Quando eu passar você vai ver
Não tô de bobeira, se der mole, eu levanto a poeira
Não brinque com a mente e cole com a gente
Que aqui a chapa é quente
É tudo nosso, nada deles, nada deles, tudo nosso
É tudo nosso, é nada deles
É nada deles, nada deles tudo nosso
Tá ligado que eu sou barril
Tá ligado que eu sou barril dobrado
[...]

Adaptado de <<https://www.letras.mus.br/igor-kannario/tudo-nossonada-deles/>> Acesso em 31 out. 2020.

Nos textos acima, compostos por dois autores do pagode baiano contemporâneo, são nítidos elementos que circulam no uso particular da linguagem local e que são carregados de expressões idiomáticas e de um repertório lexical para reforçar um discurso contextualizado.

É de se esperar, na maioria das vezes, que textos como esses, nos quais circulam majoritariamente no universo de alunos a partir de um contexto espacial, social, cultural e histórico como identificação de um grupo subalternizado; sejam pouco abordados por, talvez, não fazerem parte dos cânones livrescos raramente

expressos nos livros didáticos ou mesmo parecerem uma prática de leitura desolada das discussões dita formalista em sala de aula.

No caso de se trabalhar textos como esses, em que aparecem uma variação linguística urbana menos prestigiada, carregada de características linguísticas próprias, a prática passa a ser vista como preconceito por nós, professores de língua portuguesa, por não nos alinharmos às regras transcritas na gramática prescritiva e isso “enfraquece”, muitas vezes, a comunicação professor-aluno.

Ao apresentar textos como esses, retirados do repertório pessoal do educando e discutidos pela maioria deles para serem analisados, é importante que fiquem claros quais serão os objetivos a serem alcançados e não somente apresentar textos de variados gêneros apenas para agradar o alunado, passar o tempo da aula ou até mesmo trabalhar aleatoriamente palavras do léxico como revisão ou checagem dos significados distantes de seus contextos.

É importante notar que os textos acima são exemplos ilustrativos, propostos a partir do conhecimento etnográfico de um recorte específico, no qual o professor está inserido e que esses textos podem abarcar várias propostas de análise linguístico-discursiva. Palavra como *bonde*, em ambos os textos, não pode ser somente tratada isoladamente como verificação da classe gramatical, por exemplo; ela deve ser compreendida na sua função no texto. Os autores a colocaram para informar o quê? Qual é o propósito comunicativo dos textos? Que intenção tiveram os autores?

A unidade lexical *bonde*, nos textos, provoca o professor de língua a trabalhar as facetas discursivas significativas na construção textual. Ela não está solta. Remonta, por exemplo, ao uso figurado através de uma metáfora cotidiana, já que ela não constrói apenas “uma particularidade restrita à linguagem literária” (ANTUNES, 2012, p. 43) - muito trabalhada pelos professores de língua portuguesa para conferir com trechos de obras, desfocadas de uma análise mais sistemática - e que é muito ensinada por nós. O termo convida à discussão para a desconstrução ideológica dos moradores das favelas - porque passam a possibilidade de serem vistos como sujeitos

empoderados e não subalternizados - em sua maioria negros. Portanto, o estudo de elementos como o léxico num texto deve ter uma importância situada, porque ele, por exemplo:

Na língua, representa assim essa possibilidade de 'escape', ou, noutras palavras, constitui um componente simultaneamente sistemático e aberto, marcando essa propriedade da linguagem verbal a ser instável e definida, a ponto de poder ter uma identidade própria (ANTUNES, 2012, p. 29).

A palavra *bonde* no texto, como assevera Irandé Antunes, apresenta essa flutuação ao possibilitar que o professor de língua portuguesa perceba essa dinâmica. Por exemplo, os termos "nosso bonde vai passar" e "o bonde é pesado" leva-nos a analisar, em uma situação de produção, do ponto de vista alegórico, como elementos que representam a direção de um "bonde" - no contexto do aluno, podendo ser esse *bonde* um grupo musical, um bloco carnavalesco, um trio elétrico etc., quer dizer, "estamos no comando", "somos um comboio potente", "somos os comandantes"; enfim.

Isso nos leva a compreender e analisar, com os alunos, não só o aspecto linguístico da expressão, mas também o discursivo-cognitivo em relação à questão, pois isso comunga com uma ideia de reafirmação identitária - "eu sou", "nós somos juntos", "o bonde somos nós", "somos fortes" - , a qual está direcionada para um discurso de poder.

Então o léxico *bonde*, nesses textos, deve ser ensinado para que os alunos se tomem como sujeitos, que transitam na sua língua como falante, mas também usam-na como mecanismo de transformação a partir de conscientização de mudança, já que os textos são representados por vozes legitimadas por eles na esfera artística como autoridades partícipes da mesma luta.

Outra expressão, que poderia ser tomada como destaque no texto 1, "leotria", um neologismo baiano para expressar comumente *conversa fiada*, *papo furado* (para nosso repertório

linguístico), não mostra necessariamente um grau de informalidade linguístico-discursiva, mas de uma variação diatópica, a qual suscita riqueza significativa ao dizer da forma que foi dita numa relação interlocucional. É interessante observar que termos como esse, muitas vezes, têm passagem livre numa análise linguístico-discursiva situada. Entretanto, poderia ser discutida como variação linguística carregada de significações, e não só por variar do registro formal da língua.

O termo poderia ser tido como um convite para que os alunos construíssem muitas outras formas linguísticas e discursivas. A expressão “não tem leotria a ideia de preto” do texto 1, por exemplo, não poderia somente servir de transcrição da frase em apenas outra gramaticalmente mais ‘palatável’ aos olhos do formalismo linguístico como, grosso modo: “não tem melindres a ideia do preto” ou “não há floreios a ideia do preto”, dentre outras construções pedidas por nós professores para serem produzidas pelos alunos, já que, naturalmente, fugiriam do seu contexto atual de concepção emancipatória de que: “a ideia do preto tem valor, tem potência”.

É importante, perceber, que não é uma mera atividade de transformação de registro da língua que terá a mesma conotação discursiva. Como se pudesse querer ‘traduzir’ expressões próprias de um territorialismo arraigado numa perspectiva ‘quilombista’ pensada por Abdias Nascimento (2002), como se fossem universais, já que estas vêm, muitas vezes, descompromissadas de uma desconstrução ideológica eurocentrada.

Dessa forma, a expressão analisada aponta para um exercício de agitação social de potência, contrariando a ideia do favelado, morador da periferia e negro, o qual vive relações desiguais “a depender do aspecto identitário - classe, gênero, etnia, regionalidade, sexualidade, raça”, Souza (2011, p. 44). Mesmo tendo sido marginalizado e desprovido de importâncias ainda na nossa sociedade, a expressão reafirma a vultosa participação do negro como sujeito de mobilidade significativa na formação dessa sociedade.

Assim, considerando neste trabalho estudos na concepção da linguística textual, cujo:

O trabalho com a língua portuguesa, na perspectiva da LT, teria de se preocupar com algo mais do que o ensino e aprendizagem de regras ou normas de boa formação de sequência linguísticas. Trata-se de um estudo em que se privilegia a variada produção e suas contextualizações na vida diária (MARCUSCHI, 2008, p. 76).

É importante compreender que, nessa concepção da LT como uma perspectiva funcionalista da língua, seja mais plausível o entendimento de mecanismos textuais funcionando como recursos discursivos que suscitem o estudo crítico de elementos na construção do texto. Portanto, a sala de aula deve ser o ambiente dessa construção de conhecimento crítico, que mobilize os estudantes para uma conscientização antidiscriminatória e antirracista a partir do uso da língua materna com uma dinâmica voltada para o reconhecimento do repertório de diversos gêneros e tipologias textuais inerentes ao aluno e ao professor como forma de releituras e ressignificações.

3. OBJETO DE DISCURSO: POSSIBILIDADES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO RECURSOS DE AFIRMAÇÃO RACIAL

O trabalho com o texto, em sala de aula, deve levar em conta o estudo dos conhecimentos fundantes - linguístico, interacional, textual, enciclopédico - como processo sociointeracional, em que locutor e interlocutor se interajam para que haja sentido nesse evento comunicativo. Entretanto, reconhecendo a importância do estudo desses conhecimentos, em sala de aula, como formadores do texto, ficaremos, neste capítulo, com algumas análises no plano da textualidade, em LT, focadas no recurso de coesão por *Referenciação*.

Tomaremos aqui o elemento de coesão textual como recurso discursivo a partir da estratégia de referenciação defendida por Koch (2011, p. 33-34) como "construção e reconstrução de objetos de discurso". Ou seja, os referentes de que falamos não espelham o mundo real [...] eles são construídos e reconstruídos no interior do

próprio discurso”. Para Koch (2011, p. 10), objetos de discurso “são reveladores de ponto de vista, e seu modo de apresentação é um meio pelo qual se pode apreender a subjetividade”.

Muitos de nós, ao trabalharmos com elementos de coesão nas nossas classes do Ensino Fundamental e Médio, entendemos que esses recursos funcionam quase, que exclusivamente, como forma de ligação ou de elo entre períodos, orações, parágrafos (inter ou intraparágrafos como exigidos, por exemplo, em certames como o ENEM) etc. O estudo e a aplicabilidade desses recursos, como estratégia de construção textual, são válidos; mesmo porque, estaríamos, como professores de língua portuguesa, compartilhando formas de organizações textuais diversas para que os alunos possam entender outras formas de dizer e de escrever.

No entanto, iremos além dessa discussão, já que o texto não se constitui como um evento estático e pronto estruturado por marcadores textuais estanques e reproduzíveis sem intencionalidades. Nos meandros do texto, podemos, sim, “manipular” relações a partir de pontos de vista que estão arraigados em nós, pelos nossos subjetivismos. Se alguém escreve, faz isso por algumas concepções: políticas, socioculturais, históricas; internalizadas e isso atravessa o nosso discurso.

É importante perceber que essa concepção de construir e reconstruir pontos de vista através de objetos de discurso, por ser um processo discursivo, leva-nos a pensar que o ensino de língua portuguesa (e por que não de outras áreas?) deveria ter o cuidado de compreender como, por exemplo, o léxico e outras expressões, principalmente, nominais - como relações interativas - podem ser tensionadas. Vejamos um exemplo disso abaixo:



Disponível em <<https://www.bol.uol.com.br/memes/listas/hoje-e-dia-da-consciencia-negra-e-tem-gente-passando-vergonha-na-internet.htm>>
Acesso em 01 nov. 2020

Este texto facilmente, se colocado por um professor de língua portuguesa em sala de aula como estratégia leitora sobre o tema “Consciência Negra”, para alguma série do Ensino Fundamental - Anos Finais - como 7º., 8º., 9º., ou alguma outra do Ensino Médio; poderia suscitar diversas análises do ponto de vista responsivo do aluno ou mesmo do professor, dependendo do exercício de metacognição compartilhado na ação (Que tema, assunto ou questão o texto aborda? O texto é composto por quais elementos? Qual a relação, no texto, entre, suposta imagem do autor e outras imagens e signos? Que gênero textual é esse? O que você entendeu do texto? Qual a relação do texto com o endereço do site? O que o texto quis chamar a atenção? Enfim).

Supõe-se que a atividade leve à compreensão crítica sobre uma publicação racista em relação à comemoração do dia da Consciência Negra, no dia 20 de novembro, como símbolo da morte do mártir Zumbi dos Palmares, tratando-se da situação de produção do texto: Quem fala isso? Quem é essa pessoa? O que ele quis provocar? Que site foi publicado? Quem validou a opinião do autor do texto? Etc.

É interessante pensar que mesmo o texto sendo direto na postura crítica numa leitura mais analítica ou global, existem elementos textuais que representam esse discurso preconceituoso como o léxico “escravo”. Esse termo, no texto, passa a ideia carregada de preconceito do autor em postar expressões como essas para avivar um ponto de vista pessoal histórico, ideológico, cultural. O termo e a intenção, no texto, poderiam ser reconstruídos a partir de outro olhar. Por exemplo, ao invés de “escravo”, fosse “escravizado” expressão revisitada depois das lutas do Movimento Negro e que propõe concepções de revista histórica baseadas na Lei 10.639/03.

Portanto, quem escreve, tem intencionalmente como construir e reconstruir o ponto de vista usando estratégias através de elementos significativos no texto: formas nominais reiteradas, hiperonímicas, sinonímicas; anáforas diretas e indiretas e muitas outras. Vejamos, a seguir, outros textos como análise de objetos do discurso.

Texto 3.

Negrume da Noite

Ilê Aiyê

(Composição: Cuiuba / Paulinho Do Reco)

Odé comorodé

Odé arerê

Odé

Comorodé odé

Odé arerê

O negrume da noite

Reluziu o dia

O perfil azeviche

Que a negritude criou

[...]

Constituiu um universo de beleza

Explorado pela raça negra

Por isso o negro lutou

O negro lutou

E acabou invejado

E se consagrou

Ilê, ilê aiyê

Tu és o senhor
Dessa grande nação
E hoje os negros clamam
A bênção, a bênção, a bênção

Adaptado de <<https://www.letras.mus.br/ile-aiye/1512527/>> Acesso em 31 out. 2020.

Texto 4.

Negras Perfumadas

Ilê Aiyê

Exalou o perfume dela

Exalou o perfume dela

Eu vou seguindo o Ilê Aiyê

Pra ver se encontro com ela

[...]

Minha linda preta eu deito e acordo pensando em você

[...]

Você é a estrela negra que brilha pra mim

É a rosa mais linda do meu jardim

Uma paixão que nunca tem fim

Me pegue, me abrace, me beije faça o que quiser

Eu sei que você é uma linda mulher

[...]

A noite mais esperada e estrelada é da beleza negra

Vai eleger a Deusa do Ébano

Uma negra forte cheia de riqueza

Que vai reinar o ano inteiro

Representando a raça negra

Ilê casa forte, tambor, candomblé, canta para orixá

[...]

Adaptado de <<https://www.letras.mus.br/ile-aiye/negras-perfumadas/>>

Acesso em 31 out. 2020.

Os textos foram, propositalmente, escolhidos; primeiro, por fazerem parte do repertório musical do bloco Ilê Aiyê, que é uma instituição histórico-cultural, situado no bairro Curuzu, em Salvador. na Bahia, território onde fica uma das escolas públicas, na qual nós, professores deste artigo, ensinamos. O Ilê Aiyê é uma

instituição negra que trabalha, há anos, na luta pela resistência e *reexistência*⁴ negro-africana; segundo, porque são textos que expressam o discurso de conscientização para uma *afropotência*⁵ através de elementos de heranças negro-africana diaspórica como o culto ao candomblé, por exemplo, vinculados nos textos acima e, portanto, referência neste artigo como ideia de proposta para ensino de uma ressignificação do negro na sociedade - defendida pela Lei 10.639/03: baseada na história e cultura crítica afro-brasileira e africana -, fugindo daquela ideologia estigmatizada e cristalizada do negro. Daí, aproximando-se de uma prática antirracista na sala de aula.

No texto 3, nas formas nominais “negrume da noite” e “perfil azeviche”, os léxicos *negrume* e *azeviche*, que remontam à ideia da cor preta como pejorativa, muitas vezes. Nesse texto, essas formas são construídas para dar uma outra conotação. São expressões que se referem, junto a outra - “senhor dessa grande nação” - à forma nominal “Ilê Aiyê”. Ou melhor, o Bloco Ilê Aiyê representa majestosamente a pujança negra na construção desses objetos de discurso através da ativação e reativação de termos no texto. Por exemplo, a expressão “negrume da noite” faz uma reiteração ao foco temático, e é ancorada ao ser reativada no texto ao mesmo tempo que se junta a outras para referir-se ao Bloco Ilê Aiyê.

Esses objetos de discurso, expressos nessas formas nominais específicas do texto 3, apontam para uma relação *autodialógica* segundo Cortez e Koch (2013, p. 11), quer dizer, “o dialogismo, portanto, pode manifestar-se [...] como uma representação do locutor/enunciador em relação a si mesmo”. Isso quer dizer que o locutor/enunciador, ao escolher os elementos léxicos do seu universo dialógico, ou melhor, em relação à sua representação do

⁴ Termo utilizado pela autora Ana Lúcia Silva Souza no livro “*Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*”.

⁵ Conceito apresentado no memorial acadêmico de formação “*Afropotência no enfrentamento ao discurso hegemônico: um projeto de letramento crítico no EJA*” do programa de mestrado profissional - Profletras - pela universidade Federal da Bahia (Ufba) em 2019 pelo mestre Antônio Lourival da Silva Filho.

dizer através de “sua fala ou percepção” (CORTEZ & KOCH, 2013, p. 15), ele o faz num dialogismo interno.

Esse dialogismo interno é fruto de experiências de sua relação com o mundo e com as pessoas e que é construído por ele mesmo. Portanto, esse dialogismo pode não ser real, se retratar, por exemplo, apenas ideologias contraditórias de uma sociedade galgada em epistemologia unilateral eurocêntrica, sem se referir a outras ideologias fundantes nas sociedades do mundo e, daí ser uma construção de interação internalizada.

Os elementos do texto, portanto, podem ser construídos e reconstruídos à medida que o locutor/enunciador é formado pelas relações de interação. Dessa forma, é importante que as leituras de mundo sejam construídas numa visão crítica democrática e ética para que o sujeito se conheça e conheça o seu semelhante.

Os termos colocados no texto 3, remontam à forma de dizer do locutor/enunciador, já que são próprios do diálogo que esse locutor/enunciador tem com ele mesmo na sua intersubjetividade, ou seja, na sua relação de pertencimento, no caso do texto, de uma consciência afrocentrada. Daí, a seleção do repertório por formas nominais próprias e que trazem a discussão de valorização do negro - desconstruindo formas estigmatizadas pela sociedade - a partir da reverência à entidade que dá voz a isso, que é o Ilê Aiyê “senhor dessa grande nação”. ‘Nação’ entendida como referência à nação negra, pertencente ao panteão do candomblé, ao qual está reiterada à saudação inicial a Oxossi, rei da nação *Ketu*, “odé comorodé”.

No texto 4, do mesmo jeito, há também uma escolha lexical própria do locutor/enunciador através de formas nominais que supervalorizam a mulher negra. Esse *autodialogismo* representado nas escolhas de formas como: “negras perfumadas”, “linda preta”, “estrela negra que brilha”, “a rosa mais linda”, “linda mulher”, “negra forte cheia de riqueza”, estão ancoradas na forma nominal “Deusa do Ébano”. Essa forma de dizer, que é ativada intersubjetivamente numa postura dialógica, e que, portanto, estabelece-se como “funções cognitivo-discursivas” (KOCH, 2011,

p. 137), através de formas nominais definidas, por exemplo; estão determinadas na escolha do repertório pelo locutor/enunciador.

Essas escolhas levam ao entendimento de que o locutor/enunciador propõe um enaltecimento das mulheres negras - a partir da escolha lexical -, repertório que leva ao campo cognitivo-discursivo da noite da Beleza Negra, evento de respeito e conscientização da mulher como protagonista, proporcionado pelo Bloco Ilê Aiyê, e que elege a mulher mais bela do ano para representar a instituição - são “negras perfumadas” representando uma desconstrução histórica e simbólica da imagem do negro e negra que não cheiravam bem.

Partindo dessas análises focadas em elementos *cotextuais* de referência a partir de objetos de discurso como uma intenção de construir e de reconstruir, no texto, um discurso intersubjetivo; torna-se plausível o trabalho com leitura e produção textual nessa acepção, principalmente para nós da área de linguagens, como estratégias que levem os alunos e alunas a poderem entender esse processo e para que esses alunos e alunas possam pensar de forma metacognitiva sobre a produção de textos que reformulem, discursivamente, maneiras racistas, sexistas, homofóbicas etc., por exemplo, através de escolhas nominais potentes que proponham respeito e conscientização dos sujeitos numa sociedade democrática. Sendo assim, atividades como essas, em que não apenas tratam da reiteração de palavras, de termos ou de expressões e, sim, do entendimento de que, no próprio texto, pode-se e se deve intervir de forma crítica; tornam-se necessárias.

Dessa forma, o ensino de língua (como todas as outras áreas) tem um importante papel em promover atividades que desconstruam, principalmente, ideias racistas, propagadas, inclusive, pelos próprios alunos aos seus pares. Isso porque esses alunos são vítimas, também, do processo discriminatório impregnado na nossa sociedade. Como diz Silva (2010, p. 56) “As mil formas de fazer o negro odiar a sua própria cor são veiculadas diuturnamente, cotidianamente e habitualmente dissimuladas”.

A nossa postura, como professores, diante de tal comportamento, é o de continuar a desconstrução diária dos preconceitos, principalmente, o racista; seguindo uma perspectiva político-ideológica semelhante a do Movimento Negro, que propôs uma “ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação [...] na construção de identidades etnicorraciais” (GOMES, 2017, p.21). Assim, “A aprendizagem se realiza através do processo dinâmico que compreende a reelaboração do saber aprendido em contraste com experiências do cotidiano” (SILVA, 2010, p.24).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se analisar e vivenciar práticas do ensino da língua portuguesa no sentido da conscientização etnicorracial na escola pública, estamos em um processo de desenvolvimento da aprendizagem significativa, da elevação da autoestima e do conhecimento e reconhecimento identitário do aluno, bem como a desconstrução do racismo, preconceito e discriminação e a fomentação profissional de professores com a finalidade de contribuir com ações educadoras afroafirmativas no que diz respeito a situação de preconceito existente no âmbito escolar; como também identificar o aporte teórico dos educadores acerca do bojo da Lei 10.639/03.

Percebe-se que, ao enfrentar tal questão, os educadores se deparam com um grande desafio que decorre da necessidade de se desfazer os equívocos que deturparam as culturas de origem africana nas áreas onde se desenvolveram relações de trabalho escravo. O desafio decorre, ainda, da urgência de se analisar os esquemas de violência que perpassam as relações entre os diferentes grupos da sociedade brasileira, de se estudar e de se vivenciar as culturas africanas e afrodescendentes como realidades dialéticas, dispostas no jogo social, permeadas por contradições e em constante processo de reinterpretação de si mesmas. Na escola, observamos muitos casos de racismo, de preconceitos e discriminação, onde, muitas vezes, o profissional não consegue

minimizar o problema por falta de experiência, de qualificação e, até mesmo, por incapacidade em lidar com a diversidade, pois ele fica perdido, sem saber como reagir em momentos em que exigem a sua intervenção para que o problema não se torne uma agressão mais séria. “Essa falta de preparo que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental de nossa missão, no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã” (MUNANGA, 2008, p. 11).

Nessa perspectiva, a escola tem o papel de formar o aluno para o exercício de cidadania, do trabalho e continuar aprendendo ao longo da vida. Esta é a orientação da Lei de Diretrizes de Bases e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino no Brasil. Portanto, a ampliação da cidadania é um dos objetivos principais que devem orientar a ação pedagógica, e por causa disso, a escola tem que buscar o desenvolvimento de competência e habilidades que permitam compreender a sociedade que vivemos. Entretanto, esta sociedade deve ser entendida como uma produção “dinâmica” dos seres humanos, um processo permanente de construção e reconstrução, considerando que o entendimento deste desenvolvimento da cidadania também significa a capacitação para saber avaliar o sentido do mundo em que se vive, os processos sociais e o papel de cada um nesses processos.

Sabemos que muitos professores não têm a oportunidade de fazer um curso de qualificação voltado para relação étnico-racial, por esse motivo os mesmos deixam a desejar quando se trata da temática em questão e, muitas vezes, por falta de preparo ou por preconceitos introjetados, alguns professores não sabem se aproveitar das situações flagrantes de discriminação racial na escola. Há momentos pedagógicos privilegiados para discutir a diversidade e conscientizar alunos sobre sua importância e riqueza, em que o objetivo de todos é dar sua contribuição e ajudar nesse processo transformador tão necessário e urgente. Nos estudos de Rocha (2008), o autor considera a escola como:

O espaço na qual estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias são desconstruídas. Ela reúne instrumentos pedagógicos que viabilizam esse propósito a partir da reflexão dos profissionais que a compõem. Docentes e técnicos podem ‘pôr abaixo’ grande parte dos entraves interpostos às populações afrodescendentes que as impedem de viver plenamente a cidadania. A apresentação positiva da História e da cultura dessas populações é uma das estratégias a serem colocadas em prática de modo efetivo e consecutivo (ROCHA, 2008, p. 58).

Portanto, o papel da escola é buscar meios através de bibliografia sobre as questões étnicas e raciais, eleger o tema para discussão em grupo de estudos e fomentar a criação de cursos para que os professores, técnicos, alunos, ou melhor, a comunidade escolar como um todo, possa se aprofundar nas causas e consequências da dispersão dos africanos pelo mundo e abordar a História da África antes da escravidão. Enfocando as contribuições positivas dos afrodescendentes para o desenvolvimento da humanidade, pois a questão racial é assunto de todos e deve ser conduzida para a reeducação das relações entre descendentes de africanos, de europeus e de outros povos. Só assim haverá o reconhecimento da existência, da necessidade de valorização e do respeito ao afrodescendente e a sua cultura dentro da escola.

Temos conhecimento de que é difícil, mas nunca impossível, construir subsídio que possa corroborar com os professores a desencadear um processo de superação do racismo na Escola. Por isso é que buscamos procurar meios de realizar ações afirmativas a partir do ensino da língua portuguesa no combate ao racismo, a discriminação e ao preconceito que vitimizam a comunidade escolar negra.

Para tanto, é preciso formar grupos de trabalho para propor ações destinadas à valorização da comunidade escolar negra, indicando pistas de como os professores e alunos podem, em conjunto, desenvolver mecanismos pedagógicos eficazes para a superação das desigualdades, para a elevação da autoestima dos

alunos para o reconhecimento da diversidade com fator aglutinador dos diferentes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 166 p.

_____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 222 p.

_____. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. 1ed. São Paulo: Parábola, 2017. 168 p.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Carlixto de (Org.). **Referenciação**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013. 256 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 143 p.

FREITAS, Henrique. **O arco e a arkhé**: ensaios sobre literatura e cultura. Salvador: Ogum's Toques negros, 2016. 285 p.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

JESUS, Edvaldo Pereira de. **Que bairro é esse? eu quero saber!**: escritas discentes sobre o Curuzu a partir do processo de referenciação de objetos do discurso. 2019. 239 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Instituto de Letras. Universidade Federal da Bahia. Salvador.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011. 220 p.

_____. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011. 216 p.

- _____. **As tramas do texto**: 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- MACHADO, Vanda. **Prosa de nagô**: educando pela cultura. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2017. 191 p.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.
- MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.
- NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo**. 2. ed. Brasília/Rio: Fundação Cultural Palmares, 2002.
- ROCHA, Helena do Socorro Campos da. **A Experiência com a Lei Nº10.639/03 CEFET-PA: Formação Inicial e Continuada**. IN: COELHO, Wilma de Nazaré Baía, Mauro Cezar (Org.). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: MAZZA, 2008.
- SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2ed. Salvador: EDUFBA, 2004. 112 p.
- _____. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 2ed. Salvador: EDUFBA, 2010. 101 p.
- SILVA FILHO, Antônio Lourival da. **A afropotência no enfrentamento ao discurso hegemônico**: um projeto de letramento crítico na EJA. 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Instituto de Letras. Universidade Federal da Bahia. Salvador.
- SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 329 p.
- _____. **Pensar Nagô**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 238p.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramento de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: Hip Hop. São Paulo: Parábola editorial, 2011. 171 p.

ENSINO DE GRAMÁTICA NO 9º ANO: A TRIÁDE - ALUNO, OBJETO DE CONHECIMENTO E PRÁTICA DOCENTE

Alessandra Cruz de Oliveira¹
Laís Rodrigues Silva Bockorni²
Lucas Santos Campos³

RESUMO

No presente trabalho, nos propomos a discutir o ensino de gramática no 9º ano de uma escola pública da cidade de Vitória da Conquista no estado da Bahia, focalizando na tríade composta por alunos, objetos de conhecimento e a prática docente, a fim de averiguar se o ensino do conteúdo supracitado ocorre segundo as diretrizes propostas pelos PCN (BRASIL, 1997) e se os alunos compreendem e atribuem importância para o conteúdo gramatical. Analisamos dados obtidos através de questionários para a docente e para a turma de 28 alunos, assim como a observação de 3 horas/aula para uma real percepção do que ocorre na sala de aula. Percebemos uma discrepância entre o afirmado nos questionários e o que de fato ocorreu durante nossa observação, pois a docente não atuou em sala conforme o exposto em suas respostas e os alunos não demonstraram interesse nas aulas gramaticais, apesar de exporem a importância do mesmo em seus questionários. Destarte, propomos uma possível solução para os problemas observados nesta turma específica, baseada em nossa experiência pessoal: um diagnóstico, no começo do ano letivo, do nível de escrita e conhecimento acerca da norma padrão para que o ensino da docente foque nos pontos de dificuldade da turma e seja, também, contextualizado com suas necessidades e usos da língua.

Palavras- chave: Ensino produtivo, gramática, língua.

¹ Professora Mestre do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL/AMPE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Campus de Vitória da Conquista - Ba. Membro dos grupos de pesquisa GPLITE/GPLHIA (CAPES).

² Aluna graduada do Curso de Letras Vernáculas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

³ Professor Doutor do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Campus de Vitória da Conquista- BA.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa realizada no ano de 2018, na disciplina de Estágio e Pesquisa do curso de graduação em Letras Vernáculas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Nosso foco principal foi considerar um “ponto nevrálgico” do ensino de língua portuguesa – a gramática normativa. Para tal buscamos responder a duas questões norteadoras: O ensino de gramática em turmas do 9º ano do ensino fundamental na escola pública (no contexto pesquisado) estaria seguindo as orientações básicas dos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL,1997)? E qual é a importância que os alunos do 9º ano de uma escola pública atribuem ao estudo da gramática (normativa) na escola? É mister esclarecer inicialmente que o PCN de Língua Portuguesa foi e será citado ao longo deste texto, e não a nova **BNCC4** (homologada pelo MEC em 2017), porque, quando do período da realização da referida pesquisa, as escolas públicas em nossa cidade ainda tomavam como referência para o ensino (ou deveriam tomar(!)) este documento legal anterior à BNCC.

Isto posto, pretendemos contribuir para as discussões sobre a importância de um ensino contextualizado da gramática normativa pois, ao longo da nossa experiência como alunos da educação pública e a gora enquanto pesquisadores, percebemos que a fragmentação, a descontextualização, o excesso de nomenclaturas e a prescrição (Antunes, 2003) presentes em muitas salas de aula de português têm dificultado um **ensino produtivo** (GERALDI,1997) da língua. É nesse sentido que vislumbramos discutir possibilidades viáveis e baseadas na realidade, para transpor os problemas expostos em nossas hipóteses e questões de pesquisa, a fim de contribuir com reflexões para uma possível melhoria do ensino/aprendizagem da gramática nas escolas públicas.

⁴ BNCC : Base nacional Comum Curricular. A BNCC É um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolverão longo das etapas da Educação Básica (MEC/BRASIL).

2 UM POUCO SOBRE O QUE NOS DIZEM ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS BÁSICOS PARA O TRABALHO COM LÍNGUA

Como já esclarecido, apesar de a BNCC ter sido homologada no final de 2017, em 2018, quando realizamos a incursão no espaço escolar a fim de proceder as observações diretas e aplicar questionários, verificamos que os docentes de LP ouviram falar da tramitação do novo documento, mas este, em sua integralidade, ainda não era de pleno conhecimento dos regentes, nem estava sendo efetivamente seguido como a orientação para o ensino. O que vigorava até então como documento base era os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL,1997).

A título de breve análise crítica, observamos que muito do que aparece em 2017 na nova BNCC, com relação aos objetivos de ensino e tratamento com a língua/linguagem, coincide plenamente com o que já estabeleciam os PCNs de LP desde 1997. Embora também saibamos, que este documento último, apesar de há muitos anos vigorando, não era rigorosamente seguido em todos os contextos de ensino público no país. Assim, passemos a um breve olhar sobre o que tal documento sugere/sugeria.

Em consonância com o que apresentam os aportes teóricos dos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p.30), o tratamento com a linguagem deverá partir da sua natureza reflexiva. A depender da opção metodológica docente, o ensino da língua poderá focar tanto em atividades metalinguísticas, quanto em atividades epilinguísticas (GERALDI, 1993), sendo ambas “atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciando nos seus fins” (BRASIL,1997, p.30).

Esta abordagem no tratamento com a linguagem e com o ensino da língua partindo do princípio do “uso-reflexão-ação” (BRASIL,1997,p.35) tem sido investigada e analisada por pesquisadores e teóricos linguistas no Brasil desde o final da década de 1980. São estudos que contribuíram e ainda inspiram pesquisas atualizadas na área educacional, para que possamos nos

debruçar sobre as questões da língua, da docência e principalmente sobre a perspectiva do sujeito que aprende.

Reconhecemos, portanto, que esta não é, nem será, a única pesquisa a abordar o ensino/aprendizagem de gramática e a tríade “sujeito-aluno-objeto de conhecimento” voltada para a gramática normativa no contexto escolar. Diversos autores já estudaram o referido tema e cremos que, para construir conhecimento mais aprofundado, é necessário compreender, retomar e principalmente refletir sobre o que já foi escrito, pois só assim propiciaremos uma visão ampla do tema e da realidade que encontramos na sala de aula.

A tradição gramatical como foco do ensino das aulas de língua portuguesa não é algo apenas do presente. Inúmeras gerações de estudantes do ensino público vivenciaram a experiência de, em sala, ouvir falar metalinguisticamente de uma “língua” que pareciam não (re)conhecer como a sua língua cotidiana. Os exemplos literários clássicos utilizados nos livros didáticos, as inúmeras regras e, principalmente, as exceções às regras da escrita e fala “corretas”, perfilaram por muito tempo, o que constituiu o rol do conteúdo de ensino das aulas de língua portuguesa, confundidas às vezes, com aulas de gramática normativa.

Explicitando o termo acima descrito, Neves (1994) esclarece:

[...] Sobretudo no que concerne ao conceito de gramática normativa, é possível ainda arriscar um desdobramento que resulte na ocorrência de dois outros tipos de gramática: a normativa pedagógica, que não são senão os célebres manuais didáticos, isto é, livros “preparados com a clara intenção de adoção em sala de aula, por isso mesmo com apresentação de exercícios após a lição teórica”; e a normativa teórica, aquela que, sem uma explícita intenção didática, procura registrar regras e preceitos voltados para o uso supostamente correto de um determinado idioma, a partir de uma variante culta que se constitui, assim, na norma padrão da língua. (NEVES, 1994, apud SILVA, 2006, p. 3)

O ensino de gramática, como também apresenta Martelotta (2008), não mudou durante os anos. A formação que nossos

professores receberam, que nós recebemos e que nossos alunos recebem, ainda é, em muitas salas de aula do país, praticamente a mesma, sem uma mudança que proporcione muito sentido esclarecedor ao estudo gramatical na escola:

Nossos professores de português nos ensinam a reconhecer os elementos constituintes formadores dos vocábulos (radicais, prefixos, etc.) a fazer a análise sintática, a utilizar a concordância adequada, sempre recomendando correção no uso que fazemos da língua. Entretanto, raramente nos é dito para que é feito este estudo, qual sua origem, como ele se desenvolveu e com que finalidade (MARTELOTTA, 2008, p. 45).

Sob o ponto de vista do aluno, o estudo de gramática normativa muitas vezes mostra-se sem significação objetivamente prática. Muitos alunos declaram que não sabem o porquê de aprenderem tantas regras minuciosas, sem uma ligação com o “mundo real”. Por outro lado, entendemos que o trabalho com a gramática normativa deve ser produtivo, no sentido de promover uma interação entre a prática docente, o aluno e o objeto de ensino, para que essa tríade possa, conjuntamente, atribuir significação tanto ao que se é ensinado, quanto ao que se aprende.

Nesse sentido, acompanhamos a ponderação de Neder (1993, p. 88), quando afirma que o ensino produtivo não visa alterar os padrões que o aluno possui, mas, sim, acrescentar a eles novos recursos que possibilitarão às discentes possibilidades de adequação linguística aos mais diversos ambientes. Portanto, “a linguagem é vista como produção, fruto do trabalho coletivo de indivíduos e das circunstâncias” (NEDER, 1993, p. 88). Além disso, os alunos são considerados como falantes da língua em um constante trabalho de produção, e as gramáticas como saberes produzidos coletivamente e construídos através de interações verbais concretas de um uso efetivo da língua.

Sem o trabalho contextualizado e efetivo de professores, bem como o interesse e estudo por parte dos alunos, não há como

garantir um ensino de gramática que seja completamente apto para formar sujeitos críticos e pensantes acerca da língua, como sugerem os PCNs de Língua portuguesa do Ensino Fundamental, I e II Ciclos (BRASIL, 1997;1998) e Médio (BRASIL, 2000), que falem e escrevam com a proficiência cobrada socialmente, tanto quanto compreendam a importância social atribuída a ela. E o estudo da língua nesta perspectiva, começaria desde as séries do ensino fundamental, como vemos a sugestão dos PCNs (BRASIL,1997):

Em se tratando do ensino de língua, à diferença das situações de interlocução naturais, faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto — quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos —, sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões. (BRASIL, 1997, p. 30).

É importante retomar o que afirma o PCN para terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998, p. 47), no que concerne às mais diversas condições do aluno e o fazer reflexivo da linguagem nas aulas de língua portuguesa para construir um saber sobre a língua e sobre os discursos veiculados através dela:

No caso do ensino de Língua Portuguesa, considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos (BRASIL, 1998, p. 47).

E, também, para o PCN do ensino médio (BRASIL, 2000) que corrobora a necessidade de um ensino que considere o aluno como um produtor de textos, como aquele que pode ser compreendido

pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O documento do ministério da educação também enfatiza que

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. (BRASIL, 2000, p. 18).

Por isso, um ensino gramatical produtivo, contextualizado, é de extrema importância e de forma geral, o trabalho com a linguagem, tendo, nesta proposição: o enunciador como o professor, e o conteúdo, o texto/o discurso, como o que é enunciado, como defende Fiorin (2007, p.74), completaria o processo de interação necessária ao aprendizado efetivo:

Quando um enunciador comunica alguma coisa, tem vista agir no mundo. Ao exercer seu fazer informativo, produz um sentido com a finalidade de influir sobre os outros. Deseja que o enunciatário acredite no que o *eu* lhe diz, faça alguma coisa, mude de comportamento ou de opinião. Ao comunicar, age no sentido de saber fazer. Entretanto, mesmo que não pretenda que o destinatário aja, ao fazê-lo saber alguma coisa, realiza uma ação, pois torna o outro detentor de um certo saber. (FIORIN, 2007, p.74).

Nessa mesma perspectiva, conforme diz Antunes (2014, p. 33) ao fazer uma crítica ao ensino não contextualizado, “somente na escola agente esvazia a linguagem de suas autênticas funções”. Almeida também apresenta essa situação ao afirmar que “à maioria (dos alunos) é permitido ouvir, não falar.” (ALMEIDA 2004, p.14) e isso, obviamente, é refletido nos estudos gramaticais realizados na sala de aula. Esse fato é significativo porque anular a voz do sujeito que estuda gramática impede que este possa pensar criticamente sobre o que aprende, tirando-lhes a consciência do que estudam e do papel que esse conhecimento tem em suas vidas. Caminhando nessa linha, retomamos o que afirma Charlot (2005):

[...] Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende. (CHARLOT, 2005, p. 76, apud BERNARDO, 2007, p. 99).

Por isso, é papel do professor e da escola propiciar aos alunos condições para que o envolvimento com o conteúdo de fato aconteça, sobretudo nas questões relacionadas ao uso social da linguagem.

É importante esclarecer ainda, que a concepção tomada como base aqui é a de gramática como “o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua.” (ANTUNES, 2003, p. 85), significando que não consideramos a gramática como um mero conjunto de regimentos para o “bem” falar ou o “bem” escrever, e, sim, como um elemento ativo na atuação linguística em suas mais diversas esferas sociocomunicativas. Sendo assim, consideramos, como Neder (1993, p. 80) que “a interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem.”

Destarte, o estudo de uma gramática contextualizada é o ideal para que os discentes sejam capazes de se envolver menos artificialmente com um conteúdo linguístico que faz e (ou) fará parte de sua vida pessoal, escolar, extraescolar ou profissional. No entanto, Antunes (2014) chama a atenção para um aspecto relevante:

Vale lembrar que essa contextualização da linguagem não implica apenas a inserção da ação da linguagem em um determinado contexto. Implica mais: implica admitir que o próprio contexto é elemento constitutivo dos sentidos expressos e, assim, a linguagem não é algo que existe “fora de contexto”, ajuntado a ele de fora para dentro, como algo adicional ou apenas acrescentado. (ANTUNES, 2014, p.40).

Ou seja, o contexto de uso da língua em suas ações e situações comunicativas reais é o que integra um estudo contextualizado da gramática. O contexto é parte integrante da língua, de seu papel de significação e, conforme a autora supracitada assevera, é inerente à gramática também. Devido a isso é imprescindível abarcar questões

contextuais nos estudos gramaticais na sala de aula, não só com exercícios, mas com toda a prática das aulas de língua portuguesa.

Antunes (2014, p. 47) também postula que a gramática contextualizada

é aquela que está a serviço dos sentidos e intenções que o sujeito deseja manifestar em um evento verbal visando uma interação. Essa gramática não isola os componentes gramaticais, mas, sim, tece os sentidos expressos na comunicação.

Com isso, não pretendemos apagar que o papel primordial da escola e do docente de língua portuguesa não exclui o ensino da norma padrão. Muito pelo contrário, cremos que a norma culta é essencial, e Possenti (2004, p.33) contribui com essa visão, ao afirmar que tirá-la das escolas equivale a tirar a própria disciplina de língua portuguesa da escola. Os alunos já sabem o não padrão e, portanto, não faria sentido ensinar algo que os alunos já sabem. É necessário ensinar a norma culta que é cobrada socialmente em vestibulares, concursos e tantos outros momentos.

Apesar de óbvio, por diversas vezes, verificamos em observações de aulas de Português em diferentes salas de aula, que o ensino consiste em repetir conteúdos que os alunos já sabem, o que promove o desinteresse do discente e o leva a frequentes reações no ambiente escolar, de desprezo pela língua portuguesa (quase sempre se referindo não à língua em si, no seu aspecto interacional, mas à gramática tradicional) ao afirmarem que “*é difícil falar português*”, ou, pior ainda, “*parece que não sei falar português*”, “*detesto as aulas de português*”.

Isso ocorre porque, na maioria das vezes, o que é trabalhado na sala de aula é simplesmente a metalinguagem. Observamos, como Possenti (2004, p. 38), que

não faz sentido ensinar nomenclatura se o domínio efetivo da língua dispensa o domínio da metalinguagem técnica. É possível aprender uma língua sem conhecer metalinguagem pela qual ela é analisada. Simplesmente saber o nome de um elemento não implica em

compreender sua função, seu papel e nem em que ocasiões ele é utilizado adequadamente.

É justamente por defender um ensino produtivo da gramática que pressupomos que um tratamento contextualizado é primordial para o trabalho com a linguagem na sala de aula, bem como a escolha do texto como unidade de ensino (Brasil,1998). Reforçando esta reflexão, Beaugrande (1997 apud BENTES e REZENDE, 2005, p.57) afirma:

Percebemos que a textualidade não é apenas uma propriedade ou traço linguístico, ou ainda, um conjunto desses, mas um modo múltiplo de conexão ativado toda vez que eventos comunicativos ocorrem [...]. Fomos impelidos a restaurar a conexão social do texto com o contexto e dos produtores e receptores do texto com a sociedade, formalmente explicitado por nosso foco convencional e no indivíduo.

Dessa forma, docentes, com sua prática efetiva contextualizada, e discentes, estarão envolvidos com diferentes conteúdos da língua, formando a tríade que poderá gerar um usufruto potencializador das competências do estudante, proporcionando uma maior capacidade de reflexão (e ação) sobre a língua /linguagem e, conseqüentemente, um papel ativo, como cidadão, em todas as esferas comunicativas da sociedade.

3. DO PERCURSO ESCOLHIDO E RESULTADOS ENCONTRADOS

Nossa pesquisa foi qualitativa de cunho etnográfico e, também, explicativa (GIL,2008,p.28), pois este tipo de pesquisa visa identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, sendo o que nos propusemos a realizar com este trabalho. Nosso corpus foi composto do resultado de questionários aplicados a 28 alunos de uma turma do 9º ano de escola pública, turno matutino do ensino fundamental, e de um questionário para a professora de português da referida turma, que trabalha nessa escola há quinze anos e se graduou em Letras no ano de 1994.

Também lançamos mão da observação direta em aulas de língua Portuguesa na mesma turma e reconhecimento de campo institucional. A escola que escolhemos está localizada em um bairro periférico na cidade de Vitória da Conquista, e geralmente é frequentada por um grupo de classe média - baixa. A fase de observação no espaço escolhido para esta pesquisa foi relevante para termos uma real percepção do que ocorre em sala de aula. Sem este momento de interação direta com os sujeitos informantes não teríamos como descobrir alguns dos verdadeiros problemas do cotidiano escolar e propor algumas alternativas possíveis.

Por intermédio da análise dos dados obtidos através de observações e questionários que citamos anteriormente, faremos alguns arrazoados, pontuando as questões mais relevantes.

Quanto à nossa primeira questão, desejamos registrar se o ensino no 9º ano do ciclo fundamental II na escola observada seguia as orientações dos PCNs (1997) com relação ao trabalho com a língua, ou seja, com a norma padrão, e, para isso, apontaremos o que afirmou a docente da turma observada em seu questionário

A professora afirmou ter conhecimento do PCNs e do que esse documento propõe para o trabalho em sala de aula, afirmando que a abordagem da gramática deve ser aplicada à língua, e que busca analisar aspectos gramaticais a partir e dentro do texto. Contudo, ao observarmos *in loco* as aulas de Língua Portuguesa,

especialmente em momento de correção de um exercício gramatical sobre períodos compostos, pudemos perceber que o trabalho realizado era baseado apenas no que o livro didático (LD) propunha, com a correção de frases isoladas e, mesmo quando as sentenças do LD vinham de uma música, seu contexto era apenas citado e não abordado em conjunto com as outras partes da letra.

Quanto ao mesmo exercício supracitado, os alunos demonstraram dificuldades com as locuções verbais e, também, com o conceito de frase, citando, muitas vezes, questões formais como a estrutura e a presença de pontuação. Apenas uma estudante afirmou acerca da questão semântica como relevante para determinar o que é ou não uma frase, ignorando o conjunto do texto como fator importante.

Quando questionados acerca da **importância das aulas de português** as respostas dos alunos foram as seguintes: 9% consideraram que é importante para aprender a escrever bem, 69% para a possibilidade de melhores empregos no futuro, 9% para aumentar o gosto pela leitura, 9% para serem capazes de interpretar melhor os textos de outras disciplinas e 3% consideram que é importante para aprender a falar bem. Podemos notar que, apesar de ainda no fim do ensino fundamental, a preocupação em pensar na futura inserção no mercado de trabalho já é marcante nestes alunos, pois a maioria reconheceu que as aulas de Língua Portuguesa são de grande valia para obter melhores empregos num futuro próximo.

Considerando o contexto da escola pública, vemos que a maioria dos alunos conta apenas com a renda dos pais ou responsáveis para sua manutenção, e ao final do ensino médio, muitos não têm a opção real de escolher entre trabalhar ou permanecer estudando (rumo ao ensino superior) e nem sempre poderão contar com quem banque completamente seus estudos, pois a renda familiar deverá suprir as necessidades mais básicas, como alimentação, energia, água, transporte e vestuário.

Relacionadas a esse ponto, perguntamos outras duas questões que elencaremos a seguir: Com o que os alunos se preocupam mais no momento da escrita e, em uma questão discursiva, qual seria a

importância de saber escrever e falar de acordo com a norma padrão. Quanto à primeira questão, os dados obtidos apontaram que 68% dos 28 alunos questionados se preocuparam mais com as regras gramaticais do que com o conteúdo do texto, que foi o mais relevante para 32% dos alunos. Na segunda questão, as respostas foram diversificadas, com variados motivos elencados, mas todas apontaram para um mesmo foco: eles valorizam a fala e a escrita padrão, associando-as com a norma de prestígio e afirmaram que a sociedade assim também o faz.

Para melhor elucidação, transcreveremos *ipsis litteris*, grifando o que queremos ressaltar, algumas das respostas abaixo conforme foram respondidas nos questionários: “*Sim. Para me apresentar melhor as pessoas, para que no futuro eu possa conseguir um bom emprego em um ótimo cargo, caso eu não curse faculdade. É muito importante para mim como quero ser da polícia federal, terei que me apresentar bem, bem culta, educada, inteligente e boa em dialogar.”*

Notamos que essa aluna articulou bem sua resposta e aponta uma grande importância para a questão social da língua que, para ela, está amplamente ligada à profissão que deseja seguir, sendo o conhecimento da norma padrão, inclusive, relacionado com ser culta e inteligente.

Outro estudante também aponta a questão empregatícia como marcante na importância de dominar bem a norma culta: “*porque agente precisa saber ler para tudo na vida agente precisa do estudo por que sem o estudo agente chega a nenhum lugar para agente conseguir um emprego agente precisa pelo menos ter o ensino médio completo.”*

Mais alunos explicitaram a importância do uso formal da língua para o futuro em sociedade, considerando o julgamento e a valoração social da língua padrão, que conectam estritamente com a formal e culta: “*Sim. É muito importante saber falar corretamente, ainda mais na língua formal. Futuramente isso será de bom uso.”; “*Sim! Para não passar vergonha, para mostrar que sou uma pessoa de boa índole porque hoje em dia as pessoas julgam muito a forma de falar das pessoas.”**

Outros também explicitaram a valoração social da língua: “*Com certeza! Para no futuro ter um futuro bem sucedido, e ter um bom*

diálogo, e não passar vergonha”; “Sim; uma pessoa que não sabe falar não é bem vista pela sociedade em geral”. E, como é obvio, aliam a valoração da sociedade com o futuro profissional: “Porque isso ajuda muito para que quando você arrumar um emprego, às pessoas reparam tudo seu, e principalmente o seu jeito de falar e escrever.”

Podemos notar que, apesar de marcantes inadequações quanto à norma culta (uso ou não da crase, a junção de *a gente*, a falta de acentos e vírgulas), os alunos afirmam reconhecerem a importância de saber falar e escrever de forma apropriada aos âmbitos sociais em que se encontram, ou seja, que devem saber como se adequar à norma formal da língua.

Também perguntamos aos alunos qual era a maior dificuldade deles nas aulas de Língua Portuguesa. 48% apontaram a gramática normativa como maior dificuldade, seguidos de redação com 39% que, como vemos em uma das questões elencadas acima, está intrinsecamente conectada, também, com a questão das regras gramaticais, pois os alunos afirmaram que são as regras que mais lhes preocupam. Outra dificuldade foi a de interpretação, com 12%. Nenhum dos alunos elencou leitura como uma dificuldade nessa questão, mas, quando questionados acerca de qual conteúdo desejariam abordar mais em sala de aula, 39% escolheram leitura e 7% elencaram a interpretação, 36% a produção textual, e a gramática, elencada como maior dificuldade, ficou com apenas 18%. Isso demonstra que os alunos, provavelmente, escolheram abordar mais os conteúdos de maior afinidade e facilidade, deixando os de maior dificuldade – como a gramática- em segundo plano.

Não podemos deixar de apresentar aqui um fator que, durante o processo de inserção no campo de pesquisa, saltou aos nossos olhos, e que consideramos fundamental para a compreensão da questão inicial do trabalho proposto aqui: a escolarização dos pais e a influência disso na vida escolar dos alunos. Em nosso questionário obtivemos respostas diversas, mas a maioria dos pais possuía um nível de escolaridade baixo, sendo que 30% completaram o ensino médio, 16% apenas o fundamental I, 14% possuem o fundamental II incompleto, 11% o fundamental I

incompleto, 9% não completaram o ensino médio, 4% se graduaram no ensino superior e 2% estudaram até o ensino fundamental. Alguns alunos não souberam responder à pergunta, totalizando 14%. Essa questão é relevante para considerar a importância da família na vida escolar dos alunos, seja por um possível auxílio com exercícios em casa ou para estimular nos filhos o desejo de estudar, seja para cursar o ensino superior ou para uma oportunidade profissional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados obtidos nesta pesquisa, podemos afirmar que a gramática normativa é um ponto que não pode ser ignorado no trabalho com a linguagem. Apesar de os alunos apontarem a importância desse estudo e sua relevância para seu futuro social e profissional, eles demonstraram não gostar das aulas com conteúdos gramaticais e não escolheram esse conteúdo como aquele acerca do qual gostariam de abordar mais. Isso demonstra que, possivelmente, eles não relacionem as aulas extras como uma maneira de suprir suas dificuldades no conteúdo, nos levando a concluir que, possivelmente, eles não consideram o momento da aula como relevante para suprir essas dificuldades e prepará-los para as questões formais da língua que, como afirmaram em questão discursiva, seria de extrema importância para eles.

Notamos, claramente, durante a nossa observação em sala de aula de língua portuguesa, que os estudantes não pareceram atribuir à prática da aula de gramática a relevância que atribuíram nas respostas do questionário. A turma conversava demasiadamente e, salvo algumas exceções, não demonstrava um foco contínuo na correção do exercício. Havia momentos em que os alunos aparentavam prestar mais atenção na aula, mas esses momentos não eram acompanhados de uma participação efetiva da turma, era um silêncio lacônico, sem interação para esclarecimento de possíveis dúvidas, ou manifestações verbais que contribuíssem ou

demonstrassem plena compreensão do conteúdo apresentado. Poucos alunos respondiam às questões da docente.

Por outro lado, notamos que a professora buscava uma interação com a turma, entretanto, apenas monologava(!). Os estudantes não correspondiam aos seus estímulos, preferindo a interação dispersa entre eles, deixando, explicitamente, a docente e o conteúdo de lado.

Percebemos, também de forma muito explícita, nas respostas dos alunos que transcrevemos acima, a dificuldade em algumas questões gramaticais pontuais. Alguns revelaram pequenos problemas de acentuação (como em médio) e de separação do artigo “a” do substantivo “gente”, demonstrando marcas da oralidade na escrita.

Reconhecemos, também nas respostas supracitadas, a utilização indevida da crase e do adjunto adverbial (“às pessoas reparam tudo seu, e principalmente o seu jeito de falar e escrever” em que a forma segundo o padrão seria “as pessoas reparam tudo seu e, principalmente, o seu jeito de falar e escrever.”). Essas são questões pontuais que poderiam ser solucionadas com mais foco no momento da escrita e, especialmente, com um estudo mais aprofundado da gramática que ocorra de uma forma contextualizada. Enfatizamos o ensino contextualizado pois, dessa forma, os alunos serão capazes de relacionar as regras da língua padrão com o texto que produzem/ouvem/leem e não apenas em frases soltas que pertencem exclusivamente ao âmbito escolar.

Ainda pontuamos que a utilização de exemplos contextualizados, tanto em aulas expositivas, como em exercícios com elementos linguísticos que os alunos utilizem em seu dia-a-dia na língua escrita e oral poderia ser muito eficaz, auxiliando o aluno a reconhecer como aplicá-los nas situações formais da língua, sendo apresentados, também aos elementos novos de maneira que compreendam a razão do seu uso em determinada situação comunicativa.

Resumimos o que, após a pesquisa, conseguimos responder quanto às nossas questões norteadoras. No que tange à nossa primeira questão, pudemos assinalar que, apesar de responder no

questionário o que o PCN (BRASIL, 1998) propõe para o trabalho de análise linguística, a docente não aplicou o mesmo quanto ao exercício de gramática observado, sendo um exercício estrutural advindo do LD, com pouquíssima contextualização. Cremos que um trabalho que abordasse o conteúdo a partir do texto seria, como propõe o documento supracitado, ideal.

Quanto à segunda questão, podemos afirmar que os alunos do 9º ano da escola pública que observamos reconhecem, de fato, a importância do estudo de gramática, da norma padrão da língua na escola para o futuro em sociedade e, especialmente, para o futuro profissional. Entretanto, ao realmente atribuírem e aplicarem essa importância na sala de aula, há uma dispersão de atenção muito grande que é, provavelmente, devido à imaturidade causada pela pouca idade dos estudantes.

Os estudantes compreendem, como afirmaram no questionário, a importância da forma padrão da língua. O que necessitam ainda é também reconhecer que a sala de aula pode ser o espaço onde podem aprender interativa e contextualizadamente sobre o uso da língua como um meio ampliar suas habilidades e atingir seus objetivos sociais, profissionais e econômicos.

Reconhecemos que não há como propor uma resposta “mágica” que solucione, de uma só vez, os problemas apresentados. Entretanto, gostaríamos de sugerir por parte do docente, logo em suas ações preliminares no início de cada ano letivo, um diagnóstico do nível de escrita e apropriação dos conhecimentos linguísticos específicos do uso corrente da língua em nível formal e informal cobrado fora da escola para, através deste diagnóstico e observando os tópicos curriculares, partir para o ensino produtivo da gramática, privilegiando, de fato, o que os alunos não sabem, não dominam e /ou precisam aprimorar. Em nossa experiência pessoal, lembramos que essa estratégia foi muito utilizada pelos professores do ensino fundamental e médio da área de exatas, produzindo bons resultados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. J. Ensinar português? In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 10-16.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola, 2014. 158 p.
- _____. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais :Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.
- BENTES, A. C. REZENDE, R. **[Re] discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BERNARDO, A. C. Língua Inglesa na escola pública e a relação com o saber. **Interdisciplinar**. v. 4, n. 4 - p. 94-105 - Jul/Dez de 2007.
- CHARLOT, B. . **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 1989.
- GERALDI, J.W. GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: _____. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1997.
- _____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.
- MARTELOTTA, M. E.. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

NEDER, M. L. C. ; Concepções de Linguagem e o ensino de língua portuguesa. **Revista Polifonia**, UFMT, v. 00, 1993, p. 71-89.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola; renovação do ensino da gramática**; formalismo x funcionalismo; análise da gramática escolar. São Paulo: Contexto. Col. Repensando a Língua Portuguesa,1994.

SILVA, M.. **A gramática brasileira novecentista: uma história**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura - Ano 03- n.04 -1º Semestre de 2006. Disponível em <http://www.letramagna.com/gramatica1.pdf>

POSSENTI, S. Sobre Ensino de Português Na Escola. In: GERALDI, J. W. **O Texto Na Sala De Aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 32-38.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL IMPERIAL E ENSINO DE PRIMEIRAS LETRAS: O CASO DA PROVÍNCIA DE SERGIPE

Luís Siqueira ¹

Ricardo Nascimento Abreu ²

RESUMO

O estudo das políticas linguísticas em perspectiva histórica tem se revelado uma importante ferramenta para a compreensão da dinâmica multilíngue das nações. Por essa perspectiva torna-se possível desvelar os processos de fortalecimento/enfraquecimento/desaparecimento das línguas e a influência direta ou indireta das políticas públicas na gestão dos conflitos linguísticos. No presente capítulo, propomos um debate acerca da institucionalização da escola de primeiras letras no período imperial brasileiro, tomando como parâmetro o caso da província de Sergipe. A partir de uma reflexão inicial acerca dos paradigmas da gramática filosófica, de inspiração greco-romana, e da gramática científica, positivista e evolucionista, discutiremos como o império brasileiro utilizou-se de modernos métodos para fomentar a criação de um dispositivo de escolarização linguística, com objetivos civilizatórios e que impactou diretamente as concepções pedagógicas dos próprios métodos, os materiais didáticos, a formação de professores e os currículos dos estabelecimentos escolares no que tange o ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: Gramáticas, Ensino de português, Políticas linguísticas, Primeiras letras, Província de Sergipe.

¹ Doutor em História Social pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, professor da Educação Básica das redes municipais de ensino de Aracaju e Itaporanga d’Ajuada.

² Doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão – SE..

1. INTRODUÇÃO

Os estudos acerca multilinguismo no Brasil têm se desenvolvido com bastante velocidade nas últimas décadas, em várias frentes e perspectivas. Uma dessas frentes mais produtivas tem canalizado seus esforços no sentido de analisar as políticas linguísticas declaradas, percebidas e praticadas (SOUSA E ROCA, 2015, p 22) que se relacionam com as línguas brasileiras, buscando compreender aspectos relacionados ao estatuto jurídico e/ou cultural dessas línguas, aos direitos e obrigações dos falantes dessas línguas perante o Estado bem como as vedações e/ou permissões de uso dessas línguas em políticas estatais, sobretudo naquelas que guardam íntima relação com as questões educacionais.

O campo das Políticas Linguísticas, interdisciplinar por natureza, tem possibilitado um diálogo sistemático com distintos vieses dos estudos linguísticos, a exemplo da Sociolinguística; da Linguística Histórica; da Análise do Discurso; da Linguística Aplicada e dos Estudos da Tradução, da mesma forma que tem exigido uma aproximação com olhares das ciências humanas e sociais as quais são imprescindíveis, teórica e metodologicamente para que as suas análises possam dar conta de compreender complexidade do cenário multilíngue brasileiro que comporta, na contemporaneidade, línguas de comunidades autóctones com diferentes níveis de vitalidade, línguas de comunidades alóctones, originadas de movimentos migratórios mais antigos, como também dos mais recentes, línguas de sinais, dentre outras.

As interfaces estabelecidas entre os estudos antropológicos, sociológicos, jurídicos e históricos têm marcado a tônica das pesquisas em Políticas Linguísticas na contemporaneidade, pois nos permitem enxergar aspectos que transcendem as noções de língua canonicamente utilizadas no espectro dos estudos linguísticos, e possibilitam a extração de nuances relacionadas com as relações de poder entre grupos; com o acesso a direitos linguísticos por grupos minoritários; com questões identitárias e culturais e, sob uma perspectiva histórica, com as formas por meio

das quais os Estados serviram-se das suas línguas para cumprir diversos propósitos, desde a condução das suas políticas externas ao gerenciamento dos assuntos internos da nação.

Nesse texto buscaremos apresentar, sobre uma perspectiva histórica, a partir do caso da Província de Sergipe, como o ensino de primeiras letras se constituiu enquanto uma poderosa política linguística oitocentista para a disseminação e consolidação da língua portuguesa no território brasileiro. Para atingir o seu intento, o Império brasileiro serviu-se de importantes tecnologias, a exemplo dos modernos métodos educacionais desenvolvidos no continente europeu, das gramáticas e dos compêndios de língua portuguesa e, por meio desses instrumentos, movimentou um complexo dispositivo de escolarização linguística que incluía, desde a formação de professores até uma logística de produção e distribuição de materiais didáticos para as províncias constitutivas do Império.

2. UMA BREVE HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS NO OCIDENTE E SUA IMPORTÂNCIA NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS NOS SÉCULOS XVIII E XIX.

Qualquer abordagem que se lance ao estudo das políticas linguísticas em perspectiva histórica deverá, necessariamente, compreender as ideias linguísticas que influenciaram as formas por meio das quais os indivíduos, os grupos e os Estados tomaram decisões acerca da gestão e dos usos sociais das suas línguas.

Robins (2004) apresenta um panorama do desenvolvimento dos estudos linguísticos que identifica, na antiguidade greco-romana, a gênese da tecnologia gramatical de análise das línguas, ao tempo em que também nos mostra como tais análises estiveram direta ou indiretamente associadas às questões atinentes ao projeto monolinguista grego e/ou às pretensões expansionistas do império romano.

Para o autor, a gramática grega cumpriria, dentre outras funções, um papel central na perpetuação da tradição inventada em torno da existência de um monolinguismo helênico, registrado

pelo historiador grego Heródoto, para quem, entre os laços que uniam os gregos para que pudessem resistir às invasões bárbaras estava o fato de “toda a comunidade grega ter o mesmo sangue e falar a mesma língua”.

No caso dos romanos, ao se apropriarem do modelo gramatical grego, perceberam, desde muito cedo, que se tratava de uma tecnologia fundamental para subsidiar e sustentar seu projeto expansionista que demandava exponencialmente a necessidade de interpretes, tradutores e de pessoas capacitadas para o ensino da língua latina aos povos conquistados.

Bechara (1999) relata que o modelo gramatical grego influenciou, durante a Idade Média, a forma como o fenômeno da linguagem foi retratado no *Trivium* e Abreu (2011) demonstrou como esse paradigma da gramática como arte de expressar bem os pensamentos através das palavras, potencializou-se por meio da Gramática de *Port-Royal* e reverberou até o final da primeira metade do século XIX, sob o rótulo de gramática filosófica, sendo, após isso, substituído pelo paradigma da gramática científica, de inspiração, cientificista, positivista e em alguns aspectos, neogramática.

Fávero (1996), na mesma linha de entendimento, remonta a origem greco-romana da noção de gramática como arte, e como tais saberes gramaticais puderam compor os currículos das escolas medievais.

Nesse período a gramática é considerada uma arte, na continuidade da conceituação oriunda do modelo greco-latino. *Ars* é tradução do grego. Aristóteles, na *Metafísica* atribui ao termo o sentido de ofício, habilidade para fazer algo; artesão é o que possui essa habilidade e conhece as coisas pelos efeitos e não pelas causas. Dionísio chamou sua obra de arte gramatical, não por ela ser especulativa, mas prática. A Gramática, a Retórica, a Poética, a Lógica, a Geometria, a Aritmética e a Astronomia são artes; a Matemática e a Física não o são, pois seu objeto é o necessário e elas não são instrumentais. Essas sete artes (as Artes Liberales = dignas dos homens livres) constituíram, durante séculos, o currículo escolar; nas escolas

medievais eram elas ensinadas, especialmente a gramática, a retórica e a dialética, o *trivium*. (FÁVERO, 1996, p. 61).

Fávero e Molina (2006) apresentam as origens das gramáticas científicas relacionando-as às ideias contidas nas obras de Charles Darwin e do botânico e linguista alemão August Schleicher, que propunha que as línguas eram organismos vivos naturais, independentes da vontade humana. Esse olhar sobre as línguas aparece nas gramáticas da língua portuguesa de Adolfo Coelho; Júlio Ribeiro; Manuel Pacheco da Silva Júnior e Boaventura Plácido Lameira de Andrade; Alfredo Gomes, como também na gramática do sergipano João Ribeiro, dentre outros.

Retomando um fragmento da *Grammática Portuguesa* de Júlio Ribeiro, as autoras apresentam registro inequívoco da vinculação do gramático à teoria do evolucionismo, para quem, tais como os seres vivos, as línguas também estariam submetidas aos processos de seleção natural.

Bem como as espécies orgânicas que povoam o mundo, as línguas, verdadeiros organismos sociológicos, estão sujeitas à grande lei da luta pela existência, à lei da seleção. E é para notar-se que a evolução linguística se efetua muito mais prontamente do que a evolução das espécies: nenhuma língua parece ter vivido por mais de mil anos, ao passo que muitas espécies parece terem-se perpetuado por milhares de séculos. (RIBEIRO, Apud, FÁVERO; MOLINA, 2006, p.128).

As ideias linguísticas contidas tanto na abordagem filosófica quanto na abordagem científica das gramáticas ocidentais são elementos fundamentais para uma reconstrução histórica dos elementos constitutivos daquilo que Abreu (2011) convencionou chamar de dispositivo de escolarização linguística, pois afetaram diretamente, além da produção de gramáticas do período, a produção de materiais didáticos, a formação de professores para o ensino de línguas, além das próprias estratégias pedagógicas contidas nos métodos que foram amplamente aplicados em diversos países do continente europeu, nos Estados Unidos e no Brasil.

Passaremos a avaliar os desdobramentos dessas ideias linguísticas no processo de institucionalização da escola de primeiras letras no Brasil, tomando como foco da nossa análise os registros históricos dessa política educacional imperial a partir do caso da província de Sergipe.

3. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA DE PRIMEIRAS LETRAS SERGIPANA E O ENSINO DA GRAMÁTICA NACIONAL

O ensino da Língua Portuguesa como dispositivo civilizatório esteve vinculado ao processo de construção da nação brasileira, sendo afirmado no currículo à medida que a escolarização de crianças e jovens brancos e pardos³ passou a ser defendida como uma necessidade social pelos administradores do império brasileiro. Segundo Siqueira (2019), em Sergipe, nos anos oitocentos, a escolarização começou, discursivamente, a ser concebida como projeto civilizador e modernizador no início da década de trinta, logo após o processo da autonomia política em relação à metrópole, tendo como base legal a Lei de 27 de outubro de 1827, que mandou criar as escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Em reuniões anuais da Assembleia Provincial, os discursos dos presidentes da Província enfatizavam palavras como *escola* e *instrução primária* associando-as à condição para a garantia da prosperidade socioeconômica da população e progresso para o território. Na fala do vice-presidente da província de Sergipe, Manuel Joaquim Fernandes de Barros, em 1836, a instrução primária deveria existir em todas as vilas e povoações “onde a mocidade estude os princípios da arte de ler, escrever, contar e a doutrina christão.”

³ É importante esclarecer que no século XIX a legislação proibia os de cor preta, deficientes e portadores de doenças contagiosas de frequentarem as aulas de primeiras letras em todo território brasileiro.

“Tal é a nossa imperícia.”⁴ Frases como essas saíram do discurso e foram para a prática como estratégias de afirmação da necessidade urgente de escolarização do povo. Nesse processo, o ensino da chamada Gramática Nacional pode ser constatado através das ações dos governantes provinciais observando o movimento de institucionalização da escola de primeiras letras sergipanas.

Podemos datar o início da organização da instrução primária em Sergipe a partir de 3 de dezembro de 1828, com a abertura do Edital para concurso público para professor de todas as cadeiras⁵ de primeiras letras e Gramática Latina. Essa iniciativa constata o desejo de equiparar o Brasil dos anos oitocentos ao patamar civilizado das nações europeias, em termos de Estado moderno, criando, paulatinamente, estratégias de cunho administrativo importantes para a escolarização das massas. Dentre as novidades modernizadoras, estava a inauguração da escola normal, em 1835, cuja estratégia de criação começou com o envio de professor à Corte para aprender e levar para a pequena unidade do império as novidades em termos de modernidade pedagógica. Esse projeto, no entanto não prosperou nas suas finalidades, ficando para aqueles que desejavam seguir a carreira docente de primeiras letras a responsabilidade para adquirir a própria formação através de iniciativas particulares na província ou fora dela. A cada iniciativa fracassada, novas estratégias eram postas em execução, no intuito de garantir a escolarização elementar para a população. O processo de organização da instrução pública ficou melhor estruturado a partir da década de 1850, com a criação da Inspeção Geral das

⁴Relatório do vice-presidente da província de Sergipe Manuel Fernandes de Barros. In. *Noticiador Sergipense*, n.81, ano 1836. Sergipe:Tipografia de Silveira. p.01.

⁵ No século XIX, termo como *cadeira* tinha o significado que damos hoje a escola. Nesse período, crianças e jovens estudavam separados por sexo, existindo cadeiras do sexo masculino e do sexo feminino. É importante também esclarecer que aparece na legislação a denominação de *classe* como grupos de estudantes organizados por matérias ou habilidades, sentados em um banco, numa mesma sala. Assim, em uma escola ou cadeira havia a classe de leitura, de escrita, doutrina cristã e aritmética (no caso das cadeiras do sexo masculino, era proibido o ensino dessa aprendizagem, sendo substituída por prendas domésticas).

Aulas, órgão responsável por auxiliar o presidente da Província no trato das questões relacionadas ao currículo, habilitação de professores, adoção de métodos, fiscalização das aulas e provimento das cadeiras existentes nas vilas e povoações com impressos pedagógicos e mobiliários escolar.

A década de 1850 foi um período profícuo para o processo de afirmação da escola pública sergipana. Em 1856, foi aprovado o Regimento Interno das Escolas. Esse dispositivo legal, além de outras tentativas de uniformização do espaço escolar, instituiu também uma grade curricular comum para a escola elementar no território e, através dos artigos 31 e 32, do capítulo III, determinou o dia dedicado para a prática do ensino da gramática, com análise gramatical e exercícios ortográficos.⁶

Além de instituir uma regularidade semanal para o ensino, esse mesmo documento determinou os compêndios escolares que deveriam ser utilizados nas aulas. No rol dos materiais pedagógicos, contavam o livro de Simão de Nantua, o Catecismo de Fleury e o *Compêndio de Gramática*, de Antônio Gentil de Ibirapitanga Pimentel. Para Siqueira (2019), seria através desses impressos que os professores construiriam suportes pedagógicos para ensinar a leitura e a escrita. É importante esclarecer que as escolas, tanto do sexo masculino como do feminino, funcionavam com duas sessões diárias: uma pela manhã e outra pela tarde. Na época de aprovação do Regimento, havia, na Província de Sergipe, 54 (cinquenta e quatro) cadeiras de primeiras letras, sendo 39 (trinta e nove) do sexo masculino e 15 (quinze) do sexo feminino.

O Regimento Interno das Escolas tentou corrigir falhas quanto às práticas curriculares cotidianas dos professores das cadeiras de primeiras, especialmente no ensino da Gramática Nacional. As distorções no ensino, bem como as precariedades nos mobiliários e materiais pedagógicos das escolas continuaram existindo e essa situação causava preocupação nos administradores provinciais,

⁶Arquivo Público do Estado de Sergipe - APES. Fundo G¹ 974. Correspondência recebida. *Regimento Interno das aulas*. s/d. Manuscrito.

resultando, dois anos depois, na aprovação da Lei n.º 508 de 16 de junho de 1858, que regulamentou novamente a situação das escolas. Esse novo regulamento teve duração longa e deixou marcas importantes na conformação do espaço da escolarização sergipana.

A institucionalização da instrução pública na província de Sergipe avançava à medida que o contingente populacional aumentava, sentindo os reflexos da economia, especialmente a do açúcar. A cada década, uma nova demanda emergia, impulsionando os administradores a elaborarem estratégias que incluíam a escola elementar como agência civilizatória, na acepção do termo cunhado por Elias (1994).

Além de afirmar cadeiras de primeiras letras em todos os espaços populosos da província, os administradores fizeram intervenção no currículo escolar, adotando métodos de ensino como tecnologias pedagógicas capazes de instruir a população de modo eficiente e em tempo rápido, pois o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo eram saberes admitidos como condição essencial para garantir a ordem e as normas da ordem imperial vigente. Como em Sergipe oitocentista não houve a efetivação da escola normal, a habilitação docente foi sendo pensada e admitida ao longo das décadas através de dispositivos legais esparsos.

A questão da melhor maneira de instruir a população escolarizável permitida pela legislação do século XIX, em tempo rápido e eficiente, tomou espaço nos discursos dos presidentes da província e a intervenção no currículo esteve associada ao movimento da delimitação da profissão docente. Na província sergipana, podemos datar essa preocupação a partir do edital de 1828. Dessa década até a década de 1850 as visitas escolares realizadas pelos padres e depois por funcionários da Inspetoria Geral das Aulas revelam variedades na forma de ensinar e, conseqüentemente, evidencia como estava o andamento do ensino da Gramática Nacional, revelando a disparidade entre a prescrição e a prática.

De modo geral, podemos dizer que na província sergipana, até o final da década de 1870, três métodos estiveram em prática nas escolas de primeiras letras: o individual, o mútuo e o simultâneo.

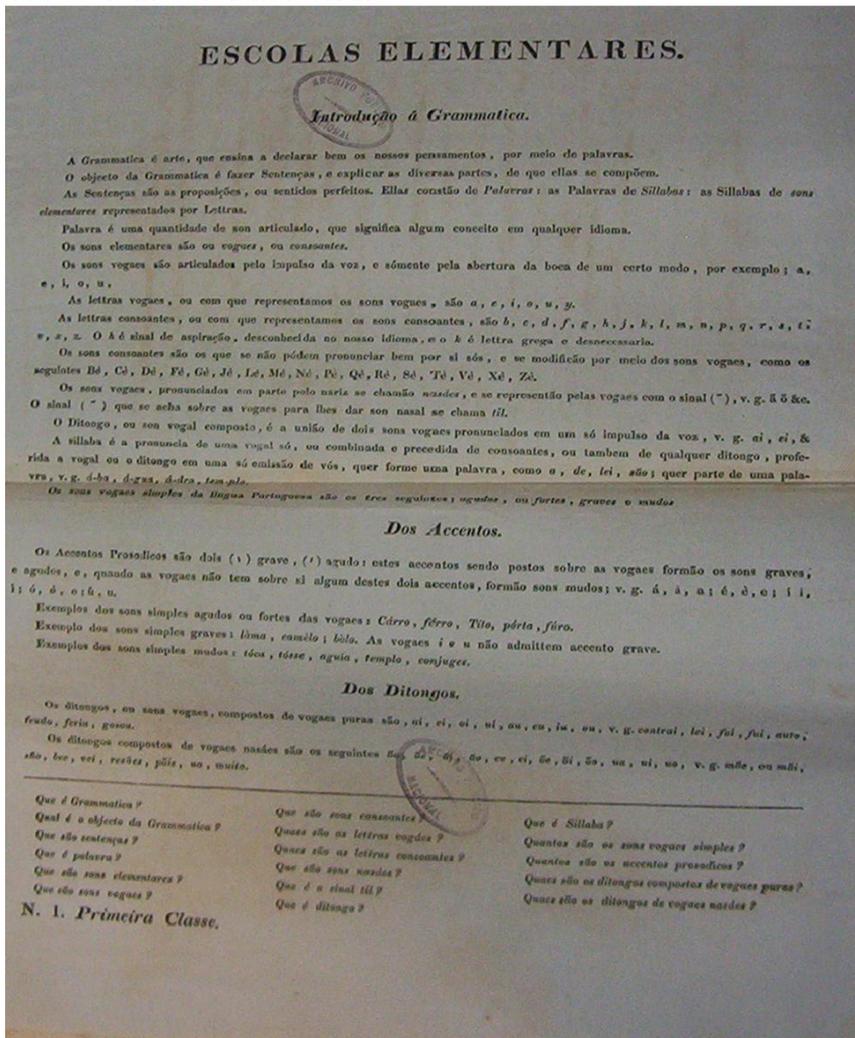
O aprendizado dessas formas de ensinar foi pensado em decorrência da ausência da escola normal.

O método mútuo, monitorial ou Lancasteriano foi inventado pelo pastor protestante Joseph Lancaster e seu parceiro Andre Bell, na Inglaterra do contexto da Revolução Industrial. Aliando-se, segundo Abreu (2011), ao paradigma da gramática filosófica de *Port-Royal*, tinha como objetivo precípua instruir em tempo rápido o maior número de crianças e adolescentes para formar a mão de obra trabalhadora daquele país. Essa forma de ensinar se espalhou pelas nações europeias e chegou ao Brasil, ainda na época de estadia da família real portuguesa, e continuou sendo o método preferido do império brasileiro no processo de formação do Estado.

O método lancasteriano foi estruturado para instruir até 300 alunos de uma única vez e a escola funcionava com a divisão de classes de alunos, cujos atores principais do ensino seriam os monitores treinados pelo professor. Esses alunos mais experientes repassavam os comandos através de apitos sincronizados para aqueles que estavam em processo de escolarização. Tudo era regido pelo tempo determinado pelo relógio e o professor tinha acesso rápido a toda classe por intermédio dos seus monitores.

O ensino da gramática e ortografia ocorria mediante a elaboração de cartões ou excertos de compêndios distribuídos em oito classes: na primeira se dedicava a definição a parte do discurso; a segunda com substantivo, adjetivo, pronome; a terceira e a quarta com verbo; a quinta com substantivo adjetivo e pronome; a sexta com verbo; a sétima com advérbio, preposição e conjunção; e a última com pontuação. Nessas classes, sempre eram os monitores que já sabiam ler e escrever que indicavam, determinavam ou mostravam o que deveria ser feito, sendo imediatamente repetido pelos demais discípulos.

Figura 1 – Apostila utilizada nas aulas de gramática da língua portuguesa através do método lancasteriano.



Fonte: Arquivo Nacional, Série Guerra IG3 23 (1820-1827) – Documentos de Sergipe – Ensino Mútuo.

Na província sergipana, conforme aponta Siqueira (2019), as fontes históricas permitem afirmar que apenas uma escola baseada no método lancasteriano funcionou, por volta dos anos de 1829, e estava sediada na capital, São Cristóvão.

O aprendizado desse método para fins de capacitação de professores ocorreu em uma escola de formação, na província da Bahia. As demais escolas de primeiras letras funcionaram com o método individual e essa realidade era muito criticada pelos visitantes.

No relatório emitido pelo visitador Braz Diniz Villas-Boas, acerca da escola de primeiras letras da vila de Maruim, em 1831, a crítica era contundente ao dizer que os professores de primeiras letras da vila de Santo Amaro não cumpriam o que determinava a Lei de 15 de outubro de 1827, especificamente a norma contida no artigo 6º, que determinava a *“practica de quebrada decimaes, proporções noções geraes de geometria practica, gramatica da lingua Nacional.”*⁷ Pode-se observar, a partir da percepção do visitador, a preocupação para com os saberes considerados importantes para a época, especialmente com o aprendizado da Língua Portuguesa.

Os relatórios enviados pelos visitantes aos presidentes da Província reverberavam em discursos na Assembleia Provincial e, conseqüentemente na elaboração de estratégias de intervenção, tanto no que diz respeito à atuação do corpo docente como, da mesma forma, no cotidiano escolar. As décadas de 30 e 40 foram os períodos mais preocupantes quanto à realidade da instrução pública na província sergipana, tendo como pano de fundo o problema da ausência da escola normal e a deficiência da habilitação dos professores de primeiras letras no método mútuo. Esses problemas na área da escolarização resultaram em discursos eivados de preocupações por parte do presidente da província, Amâncio Pereira de Andrade que, em 1838, teceu duras críticas ao afirmar que *“as autoridades de boa nota se tem levantado a desconhecer as vantagens desse methodo, que além de demorado demanda grandes despesas.”* Essa preocupação com o andamento da instrução pública rendeu falas em toda a década de 1840, sempre fundamentadas em relatórios de visitas escolares.

As mudanças mais notáveis que ocorreram no campo da instrução pública da província de Sergipe podem ser notadas a

⁷ APES. Fundo G¹ 672. *Termo de visitas em 12 de março de 1831.* Destaques nossos.

partir da década de 1850, em decorrência da atuação do grupo Saquarema que, a partir do Município da Corte, influenciava através dos meios impresso, os administradores provinciais.⁸ Essa ação resultou na aprovação do Regulamento da Instrução Pública de 1858, que alterou o currículo escolar, ordenou o tempo das aulas e adotou o método de ensino simultâneo.

O método de ensino simultâneo, de origem francesa, foi elaborado por Jean Batist de La Salle, no final do século XVIII, no contexto decorrente da Revolução Francesa no qual o Estado retirava da Igreja a tutela sobre a educação. Diferente do método individual no qual o professor atendia um aluno por vez, essa nova tecnologia pedagógica apresentava vantagem por conseguir instruir, em um único espaço, de 30 a 100 alunos. Os estudantes eram divididos por classe de acordo com a idade e nível de execução de tarefas. Diferente do ensino mútuo, o professor era o principal agente da instrução, sendo auxiliado por decuriões.

No Regulamento de 1858, o currículo demonstra o ensino da gramática de acordo com as classes, como se pode verificar no quadro a seguir.

Quadro 01 - Distribuição do ensino da gramática de acordo com a classe no método simultâneo

1ª classe	2ª classe	3ª classe	4ª classe
Gramática inteira, exercícios sobre as regras da sintaxe, análise lógico gramatical.	Conjugação dos verbos irregulares, ortografia por temas, análise gramatical, prosódia e etimologia	Estudos dos principais aspectos das palavras, conjugação dos verbos auxiliares.	Exercícios de ortografia por meio da subtração.

Fonte: FRANCO, Cândido. *Compilações das leis da província de Sergipe (1835-1880)*. Aracaju: Tipografia de F. das Chagas Lima. Anexo.

⁸ O termo grupo Saquarema se refere a um grupo de políticos conciliadores formado pelo Imperador D. Pedro II que conseguiu estabelecer harmonia na política da Corte reverberando nas províncias.

Em Sergipe, o ensino simultâneo foi adotado em todas as escolas e perdurou por quase três décadas. Aos olhos dos administradores provinciais, essa forma de ensinar conseguia atender o problema da habilitação de professor, pois muitos aspirantes a vaga de professor público de primeiras letras foram alunos ajudantes de professores nas cadeiras existentes. A documentação sobre esse tipo de formação docente, conhecida na época como holandês-prussiana, é abundante nos arquivos sergipanos. Em vários registros é possível depreender, nas visitas escolares realizadas por vigários e funcionários da administração provincial que havia uma frequência considerável de indicação de estudantes para serem capacitados e promovidos à condição de alunos mestres.

O ensino simultâneo foi também amplamente explorado pelos governadores da Província de Sergipe porque a aprendizagem dos saberes necessários pra a escola elementar seria mais segura pelo fato de muitos alunos ajudantes terem mais tempo para aprender a Gramática Nacional. Vários desses alunos buscavam habilitação complementar em cursos particulares oferecidos por professores através de anúncios de jornais.

Nas décadas de 1850 e 1860, o professor Tito Augusto Souto de Andrade se tornou famoso por atestar muitos aspirantes a professor, especialmente em gramática portuguesa. Foi ele quem atestou, em 1862, o professor Martinho Alves de Mello⁹, afirmando que tinha lecionado “*particularmente ao petionario Grammatica Portugeza, e Arithmetica até proporções; e que tem suficientemente aprovado*”.

O exemplo do aspirante a professor de primeiras letras Martinho Alves de Mello coincidiu com a realidade de muitos desejosos de seguir a carreira do magistério elementar na província. Essa forma de habilitação e a prática da formação do professor adjunto perduraram ao longo das décadas de 1860 e 1870, na província. Essa formação, permitida pela legislação da época, foi a forma encontrada pelos administradores provinciais para garantir a eficiência do método de ensino e, conseqüentemente, o ensino da

⁹APES. Fundo E¹ 395. *Processo do Professor Martinho de Mello em 17 de junho de 1862.*

língua portuguesa como saber importante para a formação da nação e o estabelecimento da ordem imperial.

Após a década de 1870, a documentação referente à Província de Sergipe demonstra o surgimento de outra realidade para as escolas de primeiras letras, com a entrada das correntes científicas e a propagação das ideias pedagógicas de Pestalozzi e Basedaw.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discorrer sobre os métodos de ensino no Brasil imperial e em Sergipe, demonstrando a presença do ensino da Língua Portuguesa como dispositivo de escolarização linguística com objetivo de proporcionar unidade linguística da nação significa perceber como as políticas linguísticas que foram implementadas no império estavam em perfeita consonância com as ideias linguísticas que circulavam nos grandes centros europeus e se materializavam em métodos pedagógicos, gramáticas, materiais didáticos e protocolos de formação de professores.

Tomando tais políticas em perspectiva histórica podemos claramente perceber que no Brasil, o dispositivo de escolarização linguística, criado em torno da língua portuguesa, posicionou-se como uma das forças motrizes do processo de disseminação da língua lusitana por todo o território, acentuando, dessa forma, as assimetrias que registramos contemporaneamente entre o português e as demais línguas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ricardo Nascimento. **A escolarização linguística como projeto de civilização: o ensino de língua portuguesa na província de Sergipe, na primeira metade do século XIX, através do método lancasteriano.** Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia, 2013.

- AUROUX, Sylvian. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. **O ensino mútuo no Brasil (1808-1827)**. In: BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999.
- BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Versaro. **História Entrelaçada: a construção de gramáticas e o Ensino da Língua Portuguesa no Brasil do século XVI ao XIX**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.
- BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Versaro. **História Entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino da Língua Portuguesa na primeira metade do século XX**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006.
- BURKE, Peter. **Linguagens e comunidades nos primórdios da Europa moderna**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- BURKE, Peter; PORTER, Roy. **História social da linguagem**. São Paulo: Fundação da editora da UNESP, 1997.
- BURKE, Peter. **Linguagem, indivíduo e sociedade: história social da linguagem**. São Paulo: UNESP, 1993.
- CARDOSO, Tereza Maria R. Fachada L. **Abrindo um novo caminho: o ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro (1823-1840)**. In: BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999.
- FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia A. G. **As concepções linguísticas no século XIX: a gramática no Brasil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Vol. 1. São Paulo: Graal Vozes, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 28ª Ed.. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ELIAS, Norbert. **Escritos e ensaios 1: Estado, processo, opinião pública**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia A. G. (2006). **As concepções lingüísticas no século XIX: a gramática no Brasil**. Rio de Janeiro: Lucerna.

FÁVERO, Leonor, Lopes. **As concepções lingüísticas no século XVIII: a gramática portuguesa**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

FERNANDES, Rogério. **A difusão do ensino mútuo em Portugal no começo do século XIX**. In: BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999.

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2008.

LESAGE, Pierre. **A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX**. In: BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Ensaio para uma Sócio-História do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2004.

NEVES, Fátima Maria. **O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.

NEVES, Fátima Maria. **O método lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do império brasileiro**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT02-3119--Int.pdf>. Acesso em 13/03/2008.

NEVES, Fátima Maria. **Investigações em torno do método lancasteriano ou do ensino mútuo (Contribuições para a produção do estado da arte em História da Educação, no período imperial)**. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_040.html. Acesso em 13 de maio de 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da Língua Nacional**. Cáceres: UNEMAT Editora, 2006.

- ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Política lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes editores, 2007.
- PAGOTTO, Emílio Gozze. **Norma e condescendência; ciência e pureza**. In *Língua e instrumentos lingüísticos*. São Paulo: Pontes editores. Jul-dez, nº02, 1998.
- PORTELLA. João Alves; SARAZIN, M. **Manual das Escolas Elementares D'Ensino Mútuo**. Bahia: Tipografia de A. O. da França Guerra e Comp. 1854.
- ROBINS, R.H. **Pequena História da linguística**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2004.
- SIQUEIRA, Luís. **De La Salle a Lancaster: os métodos de ensino na escola de primeiras letras sergipana (1825-1875)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2019.
- SOUSA, Socorro Cláudia Tavares; ROCA, Maria del Pilar. (Orgs.). **Políticas lingüísticas: declaradas, praticadas e percebidas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.
- VILELA, Heloisa de O. S. **O mestre escola e a professora**. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DESAFIOS AO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA: ASPECTOS CONSTITUTIVOS DE UMA PRÁTICA ALFABETIZADORA SIGNIFICATIVA

Patrícia Santos Aguiar¹

Elizete Maria de Souza²

RESUMO

O presente texto trata das dificuldades e dos desafios ao ensino-aprendizagem da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e busca investigar por que crianças com idade regular (6-8 anos), sem dificuldades aparentes de aprendizagem, não conseguem aprender a ler durante os três primeiros anos do Ciclo de Alfabetização. Nosso interesse, portanto, é oferecer uma reflexão sobre algumas dificuldades apresentadas na aquisição da leitura a fim de apontar os aspectos constitutivos de uma prática alfabetizadora significativa. As discussões realizadas estão embasadas nos estudos de Freire (1979, 2003); Ferreiro & Teberosk (1985); Ferreiro (1995, 1998); Vygotsky (1993); Barbosa (1994); Soares (1996, 1998); Kato (1999); Cagliari (1994, 1998, 2002), Kleiman (2000), entre outros, a fim de elucidar os resultados de uma observação *in loco* deste processo de aprendizagem, em três turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, de uma escola da Rede Particular de Ensino, na cidade de Jequié/BA, visando refletir sobre a tarefa de alfabetizar-letando.

Palavras-chave: leitura; dificuldades e desafios do ensino-aprendizagem da leitura; alfabetizar-letando.

1. INTRODUÇÃO

Refletindo sobre o processo de alfabetização, considerando não somente os limites deste estudo, mas também nossas vivências e experiências no campo da alfabetização/letramento, podemos afirmar que uma das preocupações mais gerais que se percebe com

¹ Professora Alfabetizadora

² Professora Doutora da UESB - *Campus Jequié*

relação à aquisição da leitura, tanto dos pais como dos professores, está relacionada ao grande número de crianças que chegam ao final do Ciclo da Alfabetização sem alcançar o domínio da leitura.

Em geral, nesta fase da aprendizagem, a escola é vista como a principal responsável pelo sucesso ou fracasso das crianças na aquisição da leitura. Entretanto, um aspecto importante que, em geral, não tem sido observado, mas que constitui um fator crucial, é a base de apoio que a criança precisa ter ao formalizar seu contato com o universo das letras, sendo este um ponto determinante para o interesse que a criança vai despertar pela leitura. Essa base de apoio torna-se, muitas vezes, a mola propulsora que vai impulsionar, ainda que de forma inconsciente, as descobertas que a criança fará durante a aprendizagem da leitura desde o contato com as primeiras letras, passando pela decodificação até atingir um nível de compreensão mais abrangente do sentido do texto, que é exatamente quando a criança consegue, além de decifrar o código linguístico, fazer inferências sobre o que leu, estabelecendo, assim, uma correlação entre as informações lidas e sua leitura de mundo.

Partindo desta premissa, é preciso ter em mente que a aquisição da leitura possui sua complexidade própria, podendo se tornar um percurso sinuoso ou não, dependendo das experiências que a criança terá ao iniciar seu contato formal com o mundo letrado. Daí decorre a necessidade do professor/alfabetizador e demais pessoas envolvidas neste processo (mãe, pai, avós, familiares, babás, entre outros) participarem como mediadores do contato da criança com os signos gráficos e, sucessivamente, com os textos propriamente ditos, uma vez que não se pode atribuir apenas ao professor e à escola a responsabilidade única e exclusiva pela tarefa de ensinar a criança a ler.

Segundo Chalita (2001, p. 27), “a alfabetização tem de ser acompanhada pela família”, ou seja, o contato formal com os primeiros escritos, o incentivo à leitura, a experiência com os brinquedos pedagógicos, etc, embora estejam incluídos no rol das atividades escolares, devem ser também propiciados pela família. É preciso entender que esta é uma das funções da escola, mas não

somente dela, já que a família tem um papel fundamental na tarefa de educar os filhos participando amplamente do seu processo de aprendizagem da leitura e de tantos outros conhecimentos que serão adquiridos ao longo da vida escolar.

Todavia, é interessante observar que, em geral, quando as crianças atingem uma idade superior a oito anos e ainda não conseguem ler, a culpa recai primeiramente na escola, iniciam-se cobranças e a tentativa de encontrar os ‘culpados’ por este insucesso. É comum observar, por vezes, um embate velado na tentativa de apontar as falhas colocando-se em confronto, de um lado, a família, que é ‘convidada’ a acompanhar mais de perto o desenvolvimento das crianças, com uma vasta gama de sugestões sugeridas pela escola, tais como, buscar por um reforço escolar para as crianças acompanhada até mesmo da sugestão de se buscar um acompanhamento de profissionais especializados, uma vez que muitas crianças acabam sendo taxadas de hiperativas, inquietas, desatentas e de tantos outros adjetivos que nada contribuem para uma solução exitosa do problema. Por outro lado, a família atribui à escola a responsabilidade de ensinar, já que a escola seria a detentora de recursos didático-metodológicos mais eficazes para fazer a criança superar as possíveis dificuldades na aprendizagem da leitura. Este embate, porém, acaba colocando a criança no centro de um conflito que não avança para lada algum.

Portanto, é com o olhar voltado para este cenário que propomos uma reflexão sobre algumas dificuldades observadas em crianças sem transtornos aparentes de aprendizagem, com idade escolar regular, dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, tipicamente conhecido como o Ciclo da Alfabetização.

As discussões aqui realizadas estão embasadas nos estudos de Freire (1979, 2003); Ferreiro (1982, 1985, 1999); Vygotsky (1993); Barbosa (1994); Soares (1996, 1998); Kato (1999); Teberosky (1999), entre outros, a fim de elucidar os resultados de uma observação *in loco* deste processo de aprendizagem, em três turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, de uma escola da Rede Particular

de Ensino, na cidade de Jequié/BA, visando refletir sobre a tarefa de alfabetizar-letrando.

2. QUESTÕES PRELIMINARES

Inicialmente, partimos do pressuposto de que todas as crianças aprendem as mesmas coisas com mais ou menos a mesma idade, conforme esclarece Ferreiro (1999). Sendo assim, somente aquelas que não conseguem aprender de forma regular precisariam de atenção especializada. A realidade, porém, é bem diferente, o que deveria acontecer nos anos iniciais do Ensino Fundamental sem maiores entraves, isto é, a aquisição da leitura pelas crianças com idade escolar regular, tem se revelado um problema grave quando se verificam as habilidades leitoras de crianças entre 6 e 8 anos, despertando nosso interesse pelo tema investigado neste estudo, qual seja, por que nem todas as conseguem aprender a ler dentro da fase do Ciclo da Alfabetização, mesmo sem apresentar dificuldades aparentes de aprendizagem.

Tal indagação nos faz pensar sobre os desafios que se colocam ao ensino-aprendizagem da leitura, sendo necessário (re) pensar como uma parceria entre a escola e a família poderia se estabelecer de forma a colocar os alunos no lugar de protagonismo no processo de aprendizagem da leitura. O desafio aqui é encarar o problema de forma não dicotômica com o intuito de desatar o nó que existe no embate entre escola x família, buscando colocar ambas como mediadores deste processo, a fim de contribuir para que se alcance resultados mais expressivos no processo de ensino-aprendizagem da leitura de crianças na fase da alfabetização.

Destarte, o presente trabalho justifica-se pela necessidade de refletir e (re)pensar o modo de ensinar, visando uma prática que possa colocar o aluno no centro das atenções, isto é, no lugar de protagonismo na aquisição e desenvolvimento da leitura. Algumas hipóteses que norteiam este estudo estariam inicialmente relacionadas a possíveis falhas metodológicas, considerando que, muitas vezes, a maneira como a leitura é apresentada à criança não

favorece a sua aprendizagem. Por outro lado, há também a hipótese de que a ausência ou o pequeno envolvimento da família na educação escolar dos filhos contribuiu para uma alfabetização pouco satisfatória. Outro aspecto que possivelmente interfere neste processo tem a ver com o excesso de conteúdos abordados nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente nas escolas particulares, além da demora em se diagnosticar as possíveis dificuldades de aprendizagem da leitura, pois, como se sabe, uma prática alfabetizadora facilitadora e compromissada com a aprendizagem do educando contribui significativamente para facilitar o processo de aquisição da leitura e também da escrita.

Segundo Freire (1983, p. 123), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a *posteriori* a leitura desta não pode preceder a leitura daquela”. Sendo assim, tanto a família quanto a escola devem contribuir indubitavelmente para que a criança aprenda a ler sem maiores entraves, visto que a construção de competências e saberes pedagógicos necessários à alfabetização consistem, necessariamente, em estabelecer conexões entre o que a criança sabe e o que ela está aprendendo.

Para que isto aconteça é preciso traçar estratégias que visam conduzir a uma sistematização de conhecimentos teóricos, conforme pontua Kleiman (2000). O objetivo deste texto, portanto, é discutir os aspectos constitutivos de uma prática alfabetizadora significativa, bem como as estratégias utilizadas pelas crianças para aprender a ler. É nosso interesse, ainda, refletir sobre os usos da leitura tanto na escola como fora dela, buscando identificar os aspectos da prática de alfabetizar-letando e apontar as principais dificuldades da criança na aquisição da leitura.

3. O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo resulta de uma observação direta de três turmas do ensino fundamental I, correspondentes aos 1º, 2º e 3º anos iniciais do Ciclo da Alfabetização, tendo como sujeitos observados os alunos de uma escola da rede privada do município de Jequié, Bahia. Os dados

analisados são, portanto, fruto da observação direta em sala de aula, utilizando-se, também, de entrevistas e questionários aplicados às professoras que colaboraram com a pesquisa. Ressalta-se aqui que foram respeitados os valores morais, culturais, religiosos, sociais, éticos, bem como os hábitos e os costumes locais. Esclarecemos, ainda, que a pesquisa não ofereceu riscos aos sujeitos envolvidos garantindo o seu anonimato mediante a não divulgação de nomes, protegendo, assim, a identidade de cada um. A pesquisa contou com o consentimento livre e esclarecido dos professores entrevistados, que foram informados que em qualquer momento da pesquisa poderiam desistir da participação, além de ter livre acesso aos resultados. Este estudo preliminar possui caráter qualitativo e busca reconhecer os aspectos constitutivos de uma prática potencializadora.

4. PANORAMA HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO

O modelo escolar de alfabetização, tal qual o concebemos hoje, nasceu no final do século XVIII, na França, mais precisamente em 1789, após a Revolução Francesa. Entretanto, somente com a implantação da escola republicana, quando a crença no lema “escolarizar para alfabetizar” se cristaliza, é que se dá sua universalização. Naquele período, o ensino da leitura era oferecido de modo distinto da escrita e somente as crianças cujos pais pudessem pagar um mestre eram alfabetizadas. Contratava-se um instrutor e era iniciada a arte de traçar as letras no papel. Mas, a partir do século XIX, essa prática começa a ser vista sob uma nova ótica.

Com o surgimento das indústrias, a urbanização das cidades e o direito ao voto veio a necessidade de garantir um mínimo de instrução aos cidadãos, surge, então, uma proposta de modificação na maneira de alfabetizar em virtude das exigências de uma educação das massas, pois era preciso que o indivíduo soubesse ler e escrever. De acordo com Barbosa (1994, p. 19), “nasce, assim, o mito da alfabetização e a promoção coletiva, visando à mudança social, que é substituída pela escalada pessoal patrocinada pelo sucesso escolar”.

No Brasil, observa-se que a partir de 1946, a UNESCO incorporou a luta contra o analfabetismo e sua erradicação, que se fortaleceu em 1947 com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos promovida pelo Ministério da Educação. Já na década de 60 teve um novo impulso às campanhas de alfabetização de adultos liderada pela associação do Estado à igreja, enquanto a década de 70 foi marcada pelas ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que foi extinto em 1985. É a partir deste momento que surge uma reflexão sobre os métodos de alfabetização. Tem-se, de um lado, os métodos sintéticos, que partem da apresentação de elementos simples da língua: letra, fonema, sílaba, que por composição, vão alcançando as unidades.

De acordo com Barbosa (1994), o aprendiz deveria dominar o alfabeto, nomeando cada uma das letras, independentemente de conhecer ou não seu valor fonético e sua grafia. O mais importante era compor as sílabas sistematicamente, respeitando-se, em seguida, a grafia das palavras. Barbosa (*op. cit.* p. 49) relata, ainda, que “os métodos sintéticos são duramente criticados por seu caráter meramente mecânico, artificial e não funcional, já que não levam em conta a psicologia da criança, pois os métodos sintéticos exigem que a criança se adapte aos requisitos do método, e não o contrário”. Por outro lado, têm-se os métodos analíticos, que partem das unidades com significados (palavras, frases) que se decompõem progressivamente até atingir as unidades menores. Ainda segundo Barbosa (*op. cit.*), “por uma operação de análise, a palavra é segmentada em seus elementos mínimos: o fonema ou sílaba” (p. 46). Tem-se, ainda, o método construtivista ou construtivismo.

Nas palavras de Cagliari (1998),

O construtivismo é uma teoria epistemológica, isto é, trata acerca do conhecimento; ou melhor, procura descrever os diferentes estágios pelos quais passam os indivíduos no processo de aquisição do conhecimento, de como se desenvolve a inteligência humana e de como o indivíduo se torna autônomo (CAGLIARI, 1998, p. 40).

De acordo com este método, é o próprio aluno que constrói o seu conhecimento. Com base neste ponto de vista, Ferreiro (1999) nos apresenta a psicogênese da língua, cujo processo de aquisição da leitura e construído pela criança. Neste sentido, os objetivos da educação visam possibilitar aos educandos irem muito além do que simplesmente adquirir habilidades para a leitura e a escrita, mas sim interpretar aquilo que se lê e escreve. O processo de aprendizagem deve ser, portanto, resultado da atividade intelectual do sujeito, que compara, ordena e formula suas hipóteses e saberes.

O método tradicional ainda adotado na atualidade por muitas redes de ensino traz em sua proposta a educação centrada no professor. O aluno é um mero espectador. Esta proposta metodológica tem como princípio a transmissão do conhecimento pelo professor através da aula expositiva e a realização de exercícios exaustivos. Ao contrário desta proposta, ou seja, à procura de um novo direcionamento, busca-se hoje resgatar o desempenho ativo da criança no seu processo de aprendizagem. Para tanto, propõe-se valorizar o conhecimento prévio, ou seja, o conhecimento produzido fora da escola e proporcionar as condições necessárias para que a criança seja agente de seu próprio conhecimento. Essa nova compreensão parte da ideia de que seja desenvolvido na criança o caráter de agente do seu conhecimento, dando-lhe condição, inclusive, de se tornar agente da sua própria história, atuando no sentido de sua transformação.

Para que ocorra uma efetiva contribuição no processo de alfabetização, partindo de uma ação educativa, com o intuito de evitar riscos de uma realização superficial de uma prática de ensino que comprometa o sucesso das crianças, faz-se necessário avaliar os caminhos traçados e os resultados obtidos, ou seja, avaliar continuamente a organização do trabalho como um todo, rever posições, metodologias, modos de enfrentar surpresas e dificuldades. Para tanto, o professor precisa estar comprometido com o processo educativo, visando uma mudança cujo objetivo é a aprendizagem da criança, pois, segundo Paulo Freire (1979, p. 19), “o compromisso próprio da existência humana só existe no

engajamento com a realidade de cujas águas os homens verdadeiramente comprometidos ficam molhados, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro”.

5. A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

A escola tem uma função social importante e também é a principal responsável de assegurar aos alunos o domínio da linguagem oral e escrita, pois ela é o órgão principal que auxilia o engajamento do indivíduo na vida social integral. A língua é um meio de comunicação fundamental para o exercício da cidadania, uma vez que amplia as possibilidades de o indivíduo compartilhar seus conhecimentos. Podemos dizer que a linguagem está na essência do sujeito e, portanto, central no cotidiano escolar.

De acordo com Vygotsky (1993), a linguagem é um instrumento básico inventado pelo homem cujas funções fundamentais são o intercâmbio social, já que para se comunicar o homem criou e se utiliza do sistema da linguagem verbal. Os estudos de Vygotsky (1993) trouxeram uma importante contribuição com a sua teoria sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, pois, segundo o autor, a criança primeiramente utiliza a fala socialmente com a função de se comunicar e de manter contato social até alcançar a capacidade de utilizar a linguagem como instrumento de pensamento, adaptando-a à sua função social.

A partir das experiências culturais e com a prática da alfabetização mediada pela oralidade, nossas crianças vão se constituindo como sujeitos letrados. De acordo com Nascimento (*apud* ROJO, 1998, p. 41), “o conhecimento linguístico é básico, é um elemento determinante, constituinte essencial da construção do conhecimento sobre a escrita pela criança”. Isso corresponde a dizer que o conhecimento da escrita é essencialmente mediado pela competência linguística do aprendiz, ou seja, é essencial alfabetizar no contexto do letramento, é indispensável alfabetizar letrando, isto é, fazer com que a criança se aproprie do sistema alfabético e

ortográfico, garantindo-lhe plenas condições de usar a língua nas práticas sociais de leitura e escrita, conforme postula Soares (1998).

Na visão de Kleiman,

O letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral como escutar notícias de rádios é um evento do letramento, pois o texto ouvido tem a marca de planejamento lexicalização típico da modalidade escrita (KLEIMAN, *apud* ROJO, 1998, p. 181).

Considerando estas palavras de Kleiman (*op. cit.*), é importante apresentar a distinção feita por Soares (1998) entre os termos alfabetização e letramento, uma vez que o primeiro termo – alfabetização – corresponde ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia, a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-las para ler e escrever. Dominar tal tecnologia envolve conhecimentos e destrezas variados, tais como, compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra-som e também dominar o seu traçado usando instrumentos como o lápis e o papel, o corpo, além de vários outros recursos. O segundo termo – letramento – refere-se, por sua vez, ao exercício efetivo e competente da técnica da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais e fazer uso social dos mesmos. Outrora, as pessoas eram alfabetizadas aprendendo a ler o que estava escrito e, em seguida, copiavam o que liam, isto era feito primeiro com palavras soltas e depois com textos mais simples, depois mais complexos, até conseguirem escrever os seus próprios textos. Esta era a receita de alfabetização, transmitia-se os conhecimentos sobre a escrita para quem precisava escrever, de modo que a leitura acontecia como consequência da escrita. Estes métodos eram muitos comuns no ensino tradicional, que enxergava o aluno como um ser passivo, atribuindo ao professor toda a ação pedagógica. O professor transmitia o conhecimento pronto e acabado, que era recebido pelo aluno.

De acordo com Klein (1997), nesta perspectiva, a escola estava, portanto, veiculando um conteúdo histórico ao contrário do que deveria se propor ao aluno, isto é, o resgate do seu papel ativo neste processo, valorizando o conhecimento de que o mesmo se apropriou fora da escola e propor as condições necessárias para que ele construa seu próprio conhecimento. Klein (1997, p. 40) reforça que

O resultado dessa crítica a escola tradicional e a proposição de que a escola deve tomar o aluno enquanto alguém historicamente situado. Para cumprir esta prescrição, um princípio de que se verifica reiterada vezes é que as atividades devem tomar como ponto de partida a realidade do aluno (KLEIN, 1997, p. 40).

Conforme dito anteriormente, a criança não chega à escola como uma tábula rasa, ela traz consigo conhecimentos prévios, suas leituras de mundo e, na escola, a aprenderá a ler e escrever, mas, posteriormente, a criança deverá saber fazer uso da leitura e da escrita aprendida na escola, a fim de responder as demandas exigidas pela sociedade cotidianamente. Portanto, é fundamental saber ler, escrever, interpretar e fazer uso adequado de cada uma dessas habilidades. A esse respeito Azevedo sustenta que

É de se notar que em uma sociedade letrada, as atividades de leitura e escrita estão na base de quase todas as outras atividades. Assim existem tarefas de leitura e escrita (ou eventos de letramento) que permeiam a vida cotidiana e que se impõe em maior ou menor grau a todos os indivíduos que compõe a sociedade, sejam eles alfabetizados ou não. É interessante, por exemplo, ver como criança muito pequena, ainda em fase de aquisição da língua oral, já sabe decodificar palavras escritas interessantes, como COCA-COLA (AZEVEDO, 1995, p. 57).

Torna-se nítido, então, que para fazer uso social da língua escrita o indivíduo deve dominar o código alfabético e ser um leitor competente do ponto de vista das relações entre letras e sons. Nesta perspectiva, é importante, que desde a educação infantil, a escola

também se preocupe com o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à escrita alfabética, que a crítica à decodificação seja colocada de forma clara, pois limitar-se a mera decodificação de sinais segundo Klein (1997, p. 104) “é tão problemático quanto é impossível apreender o conteúdo de um texto escrito sem tê-lo, no primeiro momento, decodificado”.

O que se espera do letramento, neste contexto, é que o indivíduo seja capaz, não somente de decodificar, mas também, principalmente, de compreender o que foi lido, refletir sobre e assumir um ponto de vista diante de novas informações. Sabemos, no entanto, que em nosso país nem todas as crianças e adolescentes tem a oportunidade de conviver em ambientes que lhes proporcionem refletir sobre o poder de transformação que a leitura provoca no indivíduo. Neste sentido, é preciso reforçar que o contato por si com o universo dos códigos gráficos, sem qualquer tipo de mediação, não garante que nossas crianças sejam alfabetizadas, isto é, se apropriem do sistema da escrita alfabética de forma crítica e consciente onde a aprendizagem é vista não mais como mera aquisição mecânica, mas como atividade cognitiva focada essencialmente na construção do conhecimento. Segundo Freire, ensinar exige do educador uma postura desafiadora, um olhar curioso.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma das tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com o que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso bancário meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido, que ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (FREIRE, 1996, p. 26)

Ainda segundo Freire (2003, p. 20), “a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da

leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comuns dos alfabetizando”.

6. PERCEPÇÕES DA REALIDADE

Os apontamentos que serão feitos a seguir são fruto de uma análise preliminar, qualitativa, obtida a partir da aplicação de um questionário aos professores-referência de três turmas do 1º, 2º e 3º anos, respectivamente, do Ciclo da Alfabetização, e também da observação da rotina destas turmas em sala de aula. No total, foram feitas dez perguntas cujas respostas mais expressivas serão socializadas aqui a partir de uma apreciação qualitativa.

Primeiramente, foi perguntado aos professores se eles consideravam que tinham facilidade para ensinar as crianças a ler. A resposta foi categórica, com destaque para a fala comum dos entrevistados sobre o prazer e a satisfação de ensinar uma criança a ler. Porém, quando se observa a rotina das turmas em sala de aula, mostra-se latente uma dificuldade com relação à dinâmica diária de organização das turmas, é visível a dificuldade de manter um ambiente adequado à aprendizagem. Em geral, gasta-se muito tempo com a organização e disciplina das turmas e também com a organização dos materiais que serão utilizados nas aulas. Parece algo corriqueiro falar disto, mas “é difícil desenvolver o trabalho de alfabetização com crianças andando pela sala, falando alto, brincando e conversando com os colegas, antes de tudo é preciso apaziguar os ânimos”, conforme destacado por um dos professores. Essa atmosfera desgastante acaba gerando sobrecarregando o professor que precisa ficar o tempo todo criando estratégias para não deixar que o ambiente da sala de aula se torne um ‘caos’.

Observando tal situação, vem à tona o trabalho muitas vezes solitário do professor, que precisa dar conta de demandas que deveriam ser compartilhadas com a família. A escola tem buscado estabelecer esta parceria, mas, durante o período de observação das turmas, foi possível perceber que a participação dos pais na vida escolar dos filhos ainda é muito fragmentada, são raras as

participações dos pais nas atividades propostas pela escola, tais como plantões de orientações aos pais, com momentos de conversas com os professores e equipe pedagógica, entre outras atividades. Em geral, a participação se limita a um grupo muito pequeno de pais e/ou responsáveis pelas crianças. De acordo com o depoimento de um dos professores somente comparecem aqueles pais que já têm esse costume, sendo visível a presença majoritária de mulheres (mães, tias, babás, avós). Este comportamento notado nas escolas brasileiras está em consonância com os percentuais apresentados por WEINBERG & BORGES (2016), os quais mostram que enquanto nos países da OCDE (organização que reúne os países mais ricos) 64% dos pais se dizem atuantes, no Brasil esse dado costuma oscilar entre 20% e 30%.

Portanto, conforme se observa, o envolvimento do professor, sua dedicação ao exercício da profissão, assim como o prazer de ensinar são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem da leitura, visto que favorecem a interação professor-aluno, estreitando, assim, os laços de confiança que dão à criança maior segurança na aquisição de novos conhecimentos. Todavia, esta atuação solitária do professor não é capaz de suprir todas as carências que estão por trás das dificuldades de aprendizagem da leitura.

Em seguida, foi perguntado aos entrevistados se eles tinham no momento ou já tiveram em outros anos muitos alunos que não aprenderam a ler dentro do tempo regular previsto no ciclo de alfabetização. As respostas revelaram algo muito interessante, somente o professor do 3º ano respondeu que sim afirmando que, de fato, muitas crianças não aprendem a ler até os oito anos de idade. A impressão que se tem é que o último ano do ciclo de alfabetização é o momento crucial, é nesta fase que ficará claro quem aprendeu a ler.

Cagliari (1999) chama a atenção para um aspecto muito importante, segundo o autor, “o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é progressivo e contínuo, e a sua evolução pode ser facilitada pela atuação do professor que interfere no processo de aprendizagem do aluno”, de modo que exige do professor um vasto conhecimento

referente às etapas da escrita para a criação de estratégias que viabilizam a evolução gráfica e as competências leitoras que favorecem a aprendizagem. Faltam, às vezes, algumas intervenções importantes durante o primeiro e segundo anos do Ciclo de Alfabetização, gerando um acúmulo de deficiências na aprendizagem que serão difíceis de serem superadas pelas crianças no último ano.

Dando sequência aos questionamentos, procuramos saber se os professores conseguiam identificar com facilidade alguma criança com dificuldades não aparentes de aprendizagem e, em caso afirmativo, qual seria a forma de organização das atividades de leitura considerando o perfil da turma. As respostas foram, no mínimo, curiosas, pois, novamente, somente o professor do 3º ano respondeu que sim, explicando que precisa, nestes casos, desenvolver atividades paralelas com aquela criança especificamente e avaliá-la de modo diferenciado. Mas, observem que tais dificuldades deveriam ser identificadas logo no 1º ano do Ciclo de Alfabetização para que a criança pudesse ter desde o início um acompanhamento diferenciado, não apenas do professor, mas também da família e de outros profissionais.

Vejam que a falta de um acompanhamento mais integral se coloca como um problema latente, pois, quando perguntamos aos professores se eles conseguiam identificar algumas dificuldades relacionadas a TDAH (Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade), dislexia, déficit de atenção, entre outros, as respostas evidenciaram o problema da falta de acompanhamento familiar e da atuação do Estado no sentido de garantir uma educação de qualidade, uma vez que a própria formação do professor não o capacita para realizar tais diagnósticos. “Muitas vezes, a gente percebe que existe um problema, mas não conseguimos saber exatamente o que, isto dificulta muito nossa intervenção de forma mais direta”, conclui um dos professores.

A quinta pergunta visou compreender a metodologia utilizada pelo professor para trabalhar a aprendizagem da leitura em sala de aula, que relataram a prática de atividades como leitura de textos, mala viajante, leitura de rótulos, organização de círculos de leitura,

reconto de textos, histórias em quadrinhos, distribuição de fichas de leitura e leitura compartilhada. O emprego de tais atividades revela uma preocupação em garantir à criança o contato com diferentes gêneros textuais, aos quais os alunos devem ter acesso, pois a aprendizagem da leitura é fortemente favorecida quando a criança se interessa por algum tipo de leitura, despertando seu prazer por ler cada vez mais.

Na sequência, procuramos saber quais gêneros textuais despertam maior interesse nas crianças e, conseqüentemente, se existe uma rotina de leitura em sala de aula e quais materiais são mais explorados nestes momentos. Dentre os textos mais citados estão as fábulas, as histórias em quadrinhos, poesias, e também os textos informativos, que aparecem na lista de preferências dos alunos do 3º ano. Cabe aqui uma pergunta secundária. Se existe grande interesse das crianças pela leitura de diferentes gêneros textuais por que muitas crianças chegam ao final do Ciclo de Alfabetização sem o domínio da leitura? Vemos, portanto, que não basta apenas o trabalho do professor em sala de aula, é preciso que o trabalho tem continuidade em casa, com o incentivo e apoio familiar. As malas de leituras têm proporcionado uma continuidade deste trabalho que se inicia na escola e tem continuidade fora dela, uma vez que dá à criança a oportunidade de mostrar sua evolução no percurso de aprendizagem da leitura e, por outro lado, oportuniza à família interagir com os seus filhos e, principalmente, participar deste processo de aprendizagem tão importante para as crianças.

Também procuramos saber se há algum momento voltado para a realização da leitura compartilhada em sala de aula. Os relatos oferecidos mostraram que está é uma prática comum entre todos os professores do Ciclo da Alfabetização, que estes momentos constituem uma rica experiência para os alunos, que tem a oportunidade de ler e conversar sobre o que leu. Este é um momento muito prazeroso, com trocas de experiências e percepções de diferentes textos, que, além da leitura em si, os alunos fazem o registro de suas leituras em uma ficha, ora com

desenhos, ora com palavras, quando já são capazes de fazer algum tipo de registro escrito. A prática da leitura compartilhada constitui-se, portanto, como um momento muito significativo para a aprendizagem da leitura. De acordo com Freitas (2009), a “leitura compartilhada consiste em realizar uma leitura para toda a sala, ou seja, em voz alta, os alunos que ainda não sabem ler começam a ouvir a linguagem escrita, dividindo assim a leitura com o professor”. Dessa forma, tal relação produz um convívio com o ato de ler. Quando o professor conta histórias diariamente para os alunos ocorre o estabelecimento da percepção de que o ato de ler compreende um hábito do cotidiano e isso contribui para despertar o interesse do aluno pela leitura.

Por fim, tentamos capturar o sentimento dos professores com relação à cobrança dos pais sobre a aprendizagem da leitura dos alunos. Vimos que existe uma preocupação nítida dos professores quanto ao trabalho desenvolvido em sala de aula que, na maioria das vezes, não tem uma continuidade em casa, o que acaba gerando muito apreensão, pois as cobranças pelos baixos índices de aprendizagem da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental I recaem diretamente sobre os professores do Ciclo de Alfabetização, tornando-se evidente, mais uma vez, a necessidade de um trabalho integrado entre escola>aluno>família, lembrando que o sucesso da alfabetização/letramento é fruto de um trabalho coletivo, que começa no Ensino Fundamental I e continua nos anos subsequentes.

7. REFLETINDO SOBRE A REALIDADE EM BUSCA DE UMA PRÁTICA ALFABETIZADORA SIGNIFICATIVA

A aprendizagem da leitura é uma das tarefas básicas propostas pelas Secretarias de Educação e requer, por parte dos que estão envolvidos, grande comprometimento no sentido de ensinar a ler. Compete, então, à escola, ampliar as experiências das crianças de modo que eles possam ler e compreender o que estão lendo, inserindo em seu desenvolvimento a experiência nas práticas socioculturais.

Conforme afirmam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 29), “a criança é um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo em que organiza seu mundo”. Em suas pesquisas, as autoras afirmam, com base na teoria de Piaget, que o processo de aquisição do conhecimento, isto é, o processo de aprendizagem, deve ser assimilado pelo sujeito, sendo este o ponto de partida para toda aprendizagem.

Ainda segundo Ferreiro e Teberosky (*op. cit.*), o conhecimento se “constrói” a partir do sujeito cognoscente e do objeto a conhecer, no qual o objeto serve de ocasião para que o conhecimento se desenvolva. A aprendizagem da leitura não é apenas a aquisição de códigos gráficos, mas a competência de elaborar e utilizar a língua escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS (1997) priorizam em seus propósitos a necessidade de melhorar a educação no país, e um dos eixos da discussão que eles estabelecem é justamente a questão da leitura e da escrita, com especial atenção à dificuldade de alfabetizar e a garantia de condições para que os alunos possam prosseguir seus estudos utilizando a linguagem de maneira eficaz.

Vale lembrar que quando a criança chega à escola, ela traz um grande número de conhecimentos e aprendizagens que, muitas vezes, são ignorados. É preciso lembrar que mesmo antes de entrar na escola, a criança é dotada de inúmeras experiências que deveriam servir como ponto de partida para as atividades pedagógicas realizadas na escola. A criança, em geral, já possui seus conhecimentos, suas leituras de mundo, no entanto, ela aprenderá a ler e escrever na escola, atividade que exige novas habilidades, novos desafios à criança, pois, aprender a ler é uma tarefa complexa que envolve raciocínio, interpretação e compreensão ativa por parte da criança, aspectos que superam a mera decifração mecânica.

Portanto, conforme afirma Ferreiro (1985), o sucesso da alfabetização requer a superação da visão estreita que considera a aprendizagem inicial da leitura e da escrita como uma técnica, pois,

o fato de recitar o alfabeto não assegura a ninguém o acesso à leitura ou à escrita. A aprendizagem da *lecto-escrita* não se resume simplesmente na aquisição de códigos gráficos, mas compreende a capacidade de assimilar e fazer uso da linguagem escrita. Compreende-se, além disso, aspectos cognitivos, linguísticos, perceptivos, que interagem entre si. É uma tarefa de planejamento e execução das operações mentais relativas a cada sujeito, o que exige atenção e seleção. Contribuindo para a reflexão desta questão, Freire (1979) esclarece que

O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas desvinculadas de um universo existencial. (FREIRE, 1979, p. 72)

A leitura e a escrita são recursos essenciais que proporcionam aos indivíduos condições efetivas para enfrentar, com competência satisfatória, as diversas situações que o mundo lhes impõe. É inegável a relevância do aprendizado da leitura na vida do ser humano e a escola o coloca como um dos principais objetivos de sua ação educacional, porém as deficiências nessas habilidades caracterizam-se como um dos principais obstáculos para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, somente a função social da leitura nos leva a alcançar uma dimensão que nos faz desenvolver habilidades cognitivas e nos leva ao domínio de diferentes competências. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) - propõem que sejam oferecidas práticas de leitura que propiciem a reflexão e leve o leitor à construção desses sentidos.

De acordo com Cagliari (2002, p. 148), “a leitura é uma herança maior do que qualquer diploma”, portanto, tudo o que se ensina na escola está ligado à leitura. Assim, a leitura torna-se um dos principais

instrumentos de aprendizagem, além de fonte de prazer, satisfação pessoal e estímulo para que a criança goste de estudar. O papel do professor, portanto, é fundamental nesse processo, pois o mesmo deve incentivar seus alunos, criando espaços e situações que estimulem o prazer e o gosto pela leitura, a fim de ampliar as experiências das crianças de modo que possam ler textos com autonomia.

Cagliari (1999) já chamava a atenção para a verdadeira função do professor-mediador, que é auxiliar o aprendiz a construir seu conhecimento, intervindo de forma adequada, pois o domínio das habilidades de leitura se desenvolve em diferentes etapas, portanto, o professor deve saber como intervir para provocar novas aprendizagens.

É notável que a maior parte dos problemas que os alunos enfrentam ao longo dos estudos decorre das dificuldades na aquisição da leitura estendendo-se à aquisição da escrita. Ambos são processos difíceis e que desafiam o aprendizado das crianças, o que requer atenção especial e uma proposta de ensino pautada em atividades que tenham sentido para as crianças.

O desafio da alfabetização, visando a construção de conhecimento sobre a leitura e a escrita é uma tarefa decisiva que precisa ser enfrentada pela escola. Por isso, torna-se indispensável que o professor conheça todo o processo de aprendizagem, compreendendo a natureza do sistema de escrita e o que está envolvido nessa aprendizagem. Sendo assim, Moura (1997, p.131) deixa claro que

À medida que o professor desconhece o processo de aquisição que constituem a alfabetização, as características dos sujeitos que aprende, ele torna o processo mais difícil do que deveria ser, produzindo os fracassos escolares desnecessários, transformando a experiência da alfabetização em uma experiência literalmente traumática. (MOURA, 1997, p. 131)

Esta reflexão pode ser aprofundada a partir das contribuições de Ferreiro (1999) sobre a análise do processo de alfabetização que

consiste exatamente na compreensão de como a criança percorre, enquanto aprendiz, todo processo de construção da escrita, partindo da ideia da criança como sujeito que interage com o objeto do conhecimento, onde a participação dos professores é importante no que diz respeito de se criar as condições necessárias para que o alfabetizando evolua, tendo como ponto de partida a construção do conhecimento, ou seja, uma aprendizagem significativa.

Mediante a realização de aprendizagens significativas que enriqueçam o conhecimento dos alunos, bem como a criação de condições para que estes se desenvolvam, Cezar Coll (1994, p. 137) postula que a ação educacional na concepção construtivista para uma intervenção pedagógica

Deve tratar de incidir sobre a atividade mental construtiva do aluno, criando condições favoráveis para que os esquemas do conhecimento – e, em consequência, os significados associados aos mesmos – que inevitavelmente os alunos constroem no discurso de suas experiências sejam mais corretos e ricos possíveis e se orientem na direção marcadas pelas intenções que presidem e guiam a educação escolar. (CEZAR COLL, 1994, p.137)

Sendo assim, é importante compreender o processo de construção de conhecimento e as implicações envolvidas na aprendizagem, sem considerá-la como um processo imediato, mas que resulta da complexidade na condição de sujeito e na interação com a realidade.

Na busca incessante de caminhos que conduzam ao sucesso escolar, não podemos nos limitar a denunciar as causas do insucesso na alfabetização. Causas que não se restringem à desigualdade social, mas são também determinadas por outros fatores. De acordo com Oliveira (1997, p. 118), “tudo indica que os problemas de aprendizagem são multideterminados, isto é, são devido à associação de causas”.

Vale ressaltar que a escola brasileira tem fracassado em sua tarefa de garantir o direito de todos os alunos à alfabetização, visto

que, o insucesso escolar é avaliado, principalmente, em termos de desempenho do aluno, na produção da leitura e da escrita. A falta de explicações para as causas do fracasso da escola em alfabetizar todos os alunos fez com que essa responsabilidade, direta ou indiretamente fosse atribuída a fatores centrados na criança. Entretanto, Moraes (*apud*, Oliveira, 1997, p. 118) afirma que

A aprendizagem da leitura envolve diversas habilidades como as linguísticas, perceptivas, motoras, cognitivas – e por esta razão não se pode atribuir a nenhuma delas isoladamente a responsabilidade pelas desadaptações da criança na escola. É preciso, portanto, descobrir em qual área ela se encontra mais comprometida. (MORAES, *apud*, OLIVEIRA, 1997, p. 118)

Dentre muitas causas prováveis do insucesso escolar dos nossos alunos, vale ressaltar que a escola também tem sido uma das principais responsáveis por esse fator, pois segregam as crianças devido ao meio social em que vivem e acaba por reproduzir os mesmos controles excludentes da sociedade, que por sua vez, atribui o fracasso escolar à própria criança.

Portanto, é preciso lembrar que quando as crianças fracassam não é por culpa delas, mas é um fato real e não tem deixado de acontecer. Como vemos, as consequências de maus resultados na alfabetização decorrem de uma série de fatores que podem e devem ser mudados. Ceccon (1994, p. 21) afirma que devemos olhar a escola por dentro.

Para acabar com o fracasso em massa das crianças mais pobres é preciso, antes de mais nada, ver e compreender como a escola está organizada por dentro. É preciso saber o que acontece com as crianças dentro da escola. É preciso conhecer os mecanismos e o modo de funcionamento dessa engrenagem que faz com que uns poucos tenham sucesso e que a grande maioria fracasse. (CECCON, 1994, p. 21)

Outro aspecto importante que tem levado ao insucesso das nossas crianças é a falta da participação dos pais na escola. A

presença da família no processo educativo está relacionada ao papel fundamental que esta desempenha na formação das crianças. Dentre as diversas funções que esta exerce para seus membros, estão os cuidados materiais e afetivos, pois como sabemos, a afetividade constitui conjunto de sentimentos vivenciados pelo ser humano, tanto na família como fora dela.

Para Oliveira (1997, p. 122), a boa evolução da afetividade é expressa através das atividades de comportamento que favorecem o aprendizado e a influência sobre a maneira como as crianças percebem o mundo e se relacionam com ele. Por outro lado, a pouca afetividade ou ausência dela pode desencadear nas crianças falta de segurança, inibição e falta de interesse. Além disso,

Muitas crianças que tem dificuldade de aprendizagem acabam apresentando algumas perturbações afetivas. Como possuem uma inteligência relativamente boa, sofrem com seus fracassos escolares e com isso, se isolam e se afastam de qualquer atividade que envolva competição. (OLIVEIRA, 1997, p. 122)

A família é um dos elementos importantes de assistência, proteção e desenvolvimento de valores. Portanto, é preciso considerar que a parceria da família com a escola é essencialmente rica para o desenvolvimento educativo, sem deixar de considerar as diferentes maneiras como se apresentam e a sua diversidade. A parceria da família e da escola configura-se por meio de ações necessárias a formação do aluno nos aspectos sociais, políticos e pedagógicos, envolvendo os pais na construção dos saberes. Cabe a escola, portanto, buscar alternativas e criar estratégias que possibilitem essa interação. Para Moll (1996),

A escola assume compromisso com o sucesso do aluno a partir do momento em que aceita sua matrícula. Mas, os fatores determinantes do fracasso ou do sucesso na alfabetização podem ter origem no contexto escolar, familiar e social. Daí porque a atuação da escola não pode ficar confinada as salas de aula como instituição social ele deve ter presença significativa na humanidade, envolvendo famílias em

sua proposta pedagógica, até porque a eficácia do trabalho educativo em sala de aula depende do conhecimento da realidade sociocultural dos alunos e do comprometimento das famílias com o processo de alfabetização de suas crianças. (MOLL, 1996, p. 87)

Dentro do contexto escolar, o índice do fracasso na alfabetização tem se tornado uma das principais causas de atraso no processo educativo das crianças. E tudo isso tem ocorrido por que a alfabetização tem sido vítima de abordagens puramente técnicas, muitas vezes sem sentido, o que tem trazido frustrações a professores e alunos.

De acordo com Kato, (1999, p. 20), “muito do insucesso escolar poderia ser evitado se, em lugar da obsessão pelo método, a escola procurasse ser um verdadeiro laboratório de observação do que ocorre no processo de aprendizagem, abordando a criança como um sujeito ativo desse processo”.

8. CONCLUINDO

Conforme vimos ao longo deste trabalho, as dificuldades de aprendizagem da leitura ocorrem em função de fatores multideterminados e não há como eleger um aspecto que seja o mais determinante. Vimos, porém, que o insucesso está muitas vezes relacionado ao modo como as crianças são expostas ao contato com a leitura na escola e também fora dela. Percebe-se que no percurso contínuo e rotineiro de alfabetização os professores são desafiados diariamente a encontrar estratégias que possam contribuir para o alcance de novas atitudes e habilidades com relação à aprendizagem da leitura, buscando superar uma realidade de insucessos neste percurso. Um passo importante é fazer da escola um ponto de mediação onde professor, aluno e família possam interagir de forma mais significativa. Este estudo mostrou ainda que é preciso cada vez mais estabelecer uma parceria entre a escola e a família, pois a escola, isolada da família e da comunidade, está fadada ao insucesso na tarefa de alfabetizar-letrando.

É primordial termos em mente que o processo de alfabetização/letramento é contínuo e estende-se pela vida inteira, não se inicia basicamente na pré-escola, porque o ato de ler não se reduz a uma palavra. Justamente por esta razão é importante estabelecer relações mais estreitas entre escola-família e a sociedade como um todo, a fim de promover a leitura compreendendo a singularidade do contexto social do educando, com o propósito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Amélia. (org.) **Alfabetização hoje**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1995.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Os fabricantes de sentido. *In*: AZEVEDO, Maria Amélia (org.). **Alfabetização hoje**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares da Educação**. Ministério da Educação. Brasília, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e leitura**. São Paulo; Cortez 1994.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BA Be Bi Bo Bu**. São Paulo; Scipione. 1999.

CECCON, Claudius. *et al.* **A vida na escola e a escola da vida**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLL, Cezar. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45 ed. São Paulo: Cortez 2003.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fonte, 1999.

KLEIMMAN, Ângela. **Oficina de leitura**. 7 ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIN, Lúcia Regina. **Alfabetização**. Quem tem medo de ensinar. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro, Vygotsky- Maceió: EDUFAL, 1999.

MOREIRA, Daniel Augusto. **Alfabeto funcional**: o mal nosso de cada dia. São Paulo: Pioneira Thompson Learnim, 2003.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis: vozes, 1997.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia**: projeto de pesquisa, TGI, TCC, monografia, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1998.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TRANCREDI, Regina Maria Simões Pucicnelli. **A importância do que se aprende na escola**: parceria escola – famílias em perspectivas. Trabalho apresentado na Reunião Anual da America Educational Resarch Associotion, em abril de 2004, San Diego.

REVISTA Nova Escola, **O que e como ensinar**. Ano XXXIII. 213, julho/2008.

ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TEBEROSKY, Ana; Ferrero, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VIGOTSKY, Levi. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEINBERG, Monica; BORGES, Mariana. **Lição de casa para os pais**. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/licao-casa-pais-489351.shtml>. Acesso em 27 de jul.2016.

UNIDADE TEMÁTICA 3

**Língua Portuguesa e estudos para
o letramento literário**

LETRAMENTO LITERÁRIO NO CONJUNTO PENAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA: UM ESPAÇO DE (TRANS)FORMAÇÃO

Edilson de Almeida Resende¹

Alessandra Cruz de Oliveira²

Lucas Santos Campos³

RESUMO

A educação é um direito reconhecido constitucionalmente, conforme o artigo 205, CF/88. Nos contextos prisionais foram implementadas políticas afirmativas que oportunizam a leitura como mecanismo legal de redução de pena. Nesse contexto, se tem desenvolvido no Conjunto Penal, de Vitória da Conquista, estado da Bahia, o projeto “Remição da Pena pela Leitura”. Este capítulo é fruto de um trabalho de intervenção pedagógica, continuamente desenvolvido, que tem como objetivo desenvolver uma sequência didática para aplicação do referido projeto, para contribuir com o cidadão em cumprimento de pena, com vistas à sua reinserção no meio social. O referencial teórico tem base em Elenice Onofre e Heleusa Câmara, entre outros autores que versam em favor dessa demanda. Quanto às práticas de leitura e escrita baseia-se em Kleiman. Espera-se colaborar com os apenados no processo de letramento cultural, social e de reinserção no mercado de trabalho após o cumprimento de suas respectivas penas.

Palavras-chave: Leitura; Letramento; Remição; Sequência Didática.

¹ Mestre em Letras: Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

² Professora Mestre do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL/AMPE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Campus de Vitória da Conquista, Ba. Membro dos grupos de pesquisa GPLITE/GPLHIA (CAPES).

³ Professor Doutor do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Campus de Vitória da Conquista-BA.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação é um direito constitucional, ratificado por documentos internacionais, dos quais, o governo brasileiro é signatário. No entanto, a garantia de acesso à educação ainda não é oportunizada a todos os cidadãos, especialmente se olharmos para os grupos sociais excluídos da sociedade, como as pessoas encarceradas. Quando pensamos em educação prisional, com base no senso comum, acabamos por reproduzir o imaginário de que o processo educacional não deve fazer parte deste universo, pois a cadeia é um local de punição para criminosos e marginais que merecem sofrer para minimizar o delito cometido, como, como afirma Proença (2015):

As penitenciárias apresentam arquitetura de ambiente hostil, cinzento e frio, apresentam trancas, grandes portões, apertadas celas e uma rotina que demonstra o sentimento de punição que a sociedade tem sobre as pessoas que transgrediram as normas de condutas sociais. Para o senso comum, transita a ideia de que marginais, delinquentes, criminosos – adjetivos dados àqueles que cometem alguma transgressão contra a sociedade –, merecem sofrer, como se o sofrimento humano fosse capaz de expurgar a culpa pelo delito cometido (PROENÇA, 2015, p.108).

Com base no excerto acima apresentado por PROENÇA, é patente que uma grande parcela da sociedade brasileira acredita que o sistema punitivo aplicado aos delinquentes é o melhor caminho para minimizar os males sociais. Contudo, esse pensamento caminha na contramão da história, pois é preciso pensar em estratégias e caminhos que possam mitigar essa violência desenfreada na sociedade, desde o seu iter criminis (caminho do crime) até o processo de execução da pena. Afinal, esse indivíduo, um dia retornará para a sociedade, e, queremos que ele retorne melhor do que ingressou. Pensando nisso, o letramento é uma trajetória significativa tanto na formação quanto na avaliação desse sujeito, pois a leitura e a escrita são instrumentos

indispensáveis para a vida de qualquer pessoa, especialmente, àqueles enclausurados, que precisam de uma mudança de vida.

Para explicar essa relação entre corpo e castigo, Michel Foucault apresenta esse excerto como mudança na forma de punição dos delinquentes, ou seja, muda-se a pena de suplício para o modelo de restrição, coação e privação do corpo do condenado através do enclausuramento, veja o posicionamento do autor:

qualquer intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa privar o indivíduo de sua liberdade considerada ao mesmo tempo como um direito e como um bem (FOUCAULT, 2012, p. 16).

Após essa breve conceituação histórica sobre as formas de punição do condenado e negação de direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, como o direito ao trabalho, educação, saúde e etc. Passaremos a mostrar essa virada conceitual e legislativa que o Brasil deu com a implementação da Lei de Execuções Penais, tratando o preso como ser humano que teve apenas a restrição de sua liberdade, mas não os outros direitos que lhe são inerentes.

Diante desse cenário, a Lei de Execução Penal (LEP, lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984) inova em nosso ordenamento pátrio, pois em seu artigo 126 traz a possibilidade de abatimento da pena para o preso que trabalha no estabelecimento prisional. Contudo, esse dispositivo era bem taxativo, ou seja, possibilitando a redução de 1(um) dia de pena para cada 3(três) dias de trabalho. Diante disso, a lei não abordava a questão da redução da pena pela participação na instrução escolar, pois inexistia lei que tratasse sobre essa polêmica na época. Nesse sentido, em 2007, o STJ (Superior Tribunal de Justiça) emite a Súmula de nº 341 tentando pacificar o entendimento, afirmando que a frequência em curso de ensino formal é causa de remição de parte do tempo de execução da pena seja no regime fechado ou semiaberto. Ocorre que essa súmula por não vincular os tribunais e magistrados, ela acabou gerando uma série de decisões divergentes. Nesse diapasão, somente com a Lei no. 12.433,

sancionada pela presidente Dilma Rousseff em 29 de junho de 2011, que alterou a Lei de Execução Penal, tornando direito de o interno reduzir a pena pela educação em prisões. A redação da lei dispõe no Art. 126: “o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena”. Assim, surgem políticas afirmativas que asseguram aos apenados o direito ao trabalho, ao estudo, aos projetos de educação compreendidos como mecanismo de ressocialização, capazes de oportunizar educação no cárcere, com garantia da remição⁴ da pena pelo trabalho e pelo estudo.

Além do estudo, assegurado pela legislação em todos os estabelecimentos penitenciários do país, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), órgão que faz parte do sistema judiciário com atuação em todo o território nacional e serve para controlar administrativa e financeiramente o judiciário. Além disso, assegurando que os juizes cumpram com os seus deveres funcionais. Assim, o CNJ através da recomendação de nº 44, inciso V de 26 de novembro de 2013, admite a leitura no contexto prisional como um direito à redução da pena, nos seguintes termos:

V - estimular, no âmbito das unidades prisionais estaduais e federais, como forma de atividade complementar, a remição pela leitura, notadamente para apenados aos quais não sejam assegurados os direitos ao trabalho, educação e qualificação profissional, nos termos da Lei n. 7.210/84 (LEP - arts. 17, 28, 31, 36 e 41, incisos II, VI e VII), observando-se os seguintes aspectos:

a) necessidade de constituição, por parte da autoridade penitenciária estadual ou federal, de projeto específico visando à remição pela leitura, atendendo a pressupostos de ordem objetiva e outros de ordem subjetiva;

b) assegurar que a participação do preso se dê de forma voluntária, disponibilizando-se ao participante 1 (um) exemplar de obra literária, clássica, científica ou filosófica, dentre outras, de acordo

⁴“Remição” (com ç), significa “resgate, re aquisição, libertação, quitação, abatimento”.

com o acervo disponível na unidade, adquiridas pelo Poder Judiciário, pelo DEPEN, Secretarias Estaduais/Superintendências de Administração Penitenciária dos Estados ou outros órgãos de execução penal e doadas aos respectivos estabelecimentos prisionais;

c) assegurar, o quanto possível, a participação no projeto de presos nacionais e estrangeiros submetidos à prisão cautelar;

d) para que haja a efetivação dos projetos, garantir que nos acervos das bibliotecas existam, no mínimo, 20 (vinte) exemplares de cada obra a ser trabalhada no desenvolvimento de atividades;

e) procurar estabelecer, como critério objetivo, que o preso terá o prazo de 21 (vinte e um) a 30 (trinta) dias para a leitura da obra, apresentando ao final do período resenha a respeito do assunto, possibilitando, segundo critério legal de avaliação, a remição de 4 (quatro) dias de sua pena e ao final de até 12 (doze) obras efetivamente lidas e avaliadas, a possibilidade de remir 48 (quarenta e oito) dias, no prazo de 12 (doze) meses, de acordo com a capacidade gerencial da unidade prisional;

f) assegurar que a comissão organizadora do projeto analise, em prazo razoável, os trabalhos produzidos, observando aspectos relacionados à compreensão e compatibilidade do texto com o livro trabalhado. O resultado da avaliação deverá ser enviado, por ofício, ao Juiz de Execução Penal competente, a fim de que este decida sobre o aproveitamento da leitura realizada, contabilizando-se 4 (quatro) dias de remição de pena para os que alcançarem os objetivos propostos;

g) cientificar, sempre que necessário, os integrantes da comissão referida na alínea anterior, nos termos do art. 130 da Lei n. 7.210/84, acerca da possibilidade de constituir crime a conduta de atestar falsamente pedido de remição de pena;

h) a remição deverá ser aferida e declarada pelo juízo da execução penal competente, ouvidos o Ministério Público e a defesa;

i) fazer com que o diretor do estabelecimento penal, estadual ou federal, encaminhe mensalmente ao juízo da execução cópia do registro de todos os presos participantes do projeto, com

informações sobre o item de leitura de cada um deles, conforme indicado acima;

j) fornecer ao apenado a relação dos dias remidos por meio da leitura.

Diante desse dispositivo legal, o Estado da Bahia, através da Lei nº 20.255/2013, institui o Programa “Remição da Pena Por Estudo através da Leitura” nos estabelecimentos prisionais, com o objetivo de remir, ou seja, de reduzir a pena. O reconhecimento dessa lei é consequência de uma política pública afirmativa pautada na Lei de Execução Penal (LEP) de 2011 (BRASIL, 2011a) e na Resolução de nº 2 de 19 de maio de 2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2010). Ambas dispõem sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação Básica nos estabelecimentos penais de todo o país.

Diante dessa realidade, este capítulo tem como foco a remição da pena pela leitura no Conjunto Penal de Vitória da Conquista, estabelecimento prisional que entrou em funcionamento no dia 16 de Agosto de 2016, e implantou a remição da pena, tanto através do estudo, quanto por meio da leitura de obras literárias, clássicas, científicas ou filosóficas, dentre outras, no início de 2017.

A partir dessa realidade, propomos a aplicação de uma sequência didática, nos termos de Cosson (2012). Essa atividade consiste em preparar o apenado para o universo do livro a ser lido através da estratégia da motivação, posteriormente, mostrar ao leitor do livro a ser lido, as características biográficas que justificam a escolha do livro mediante a técnica da introdução da obra, nessa linha de trabalho da sequência didática, faremos uma primeira interpretação da obra lida para compreender as primeiras interpretações do texto, bem como, contextualizar os aspectos teóricos, críticos e temáticos do livro analisado. Após toda essa estratégia de leitura, o apenado terá condições de realizar sua produção textual sugerida, isto é, produzir uma resenha ou resumo da obra não só para efeito de remição de sua pena, assim como, permitirá uma experiência de leitura, onde ele (leitor) terá papel

fundamental na significação textual, possibilitando uma construção significativa da aprendizagem.

Com essa prática esperamos auxiliar o apenado numa trajetória de se tornar um leitor proficiente, ou seja, crítico, reflexivo, e com isso lhe possibilitar a oportunidade de repensar seu papel de cidadão o que, de certo pode colaborar com seu processo de reinserção social, após o cumprimento da sua pena e seu retorno à condição de plena cidadania. Logo, buscamos com esse trabalho mostrar a importância da leitura como fenômeno de (trans)formação social.

A realização desse trabalho se justifica pela importância social da prática, em evidência, qual seja a possibilidade de promoção do letramento literário dentro do sistema prisional, por um lado e, por outro lado colaborar no processo de mudança social e reinserção desse interno na vida social.

2. PROJETO REMIÇÃO DA PENA PELA LEITURA

O Brasil foi um dos últimos países da América Latina a adotar esse mecanismo de redução de pena. Para isso, inseriu-se em nossa legislação a Lei 12.433 de 29 de Junho de 2011, sob a autoria do senador da república Cristovam Buarque. Esse novo dispositivo legal alterou a Lei de Execução Penal (LEP), trazendo a possibilidade do apenado de reduzir ou abater sua pena com base na leitura e produção textual dos livros lido no cárcere. Essa nova legislação alterou os seguintes artigos: 126, 127, 128 e 129 da LEP/1984, pois antes só havia a possibilidade de redução da pena pelo trabalho e estudo executado na prisão.

Inicialmente, esse instituto legal fora aplicado nas unidades prisionais de segurança máxima, especificamente, para os presos que se encontravam no Regime Disciplinar Diferenciado (RDD), ou seja, trata-se de uma forma especial de cumprimento de pena para os prisioneiros do regime fechado, a saber, aqueles que estão sofrendo sanções disciplinares ou medidas restritivas, em

decorrência de proteção a sociedade daqueles indivíduos que oferecem alto risco para ordem e segurança nacional.

Um exemplo exitoso foi à implantação desse projeto nas unidades penitenciárias do Paraná, estado piloto na efetivação dessas políticas públicas voltadas para a educação prisional. Esse projeto fora reconhecido pela UNESCO. Além disso, o Paraná procurou dar formação inicial e continuada para os atores desse projeto, como: professores, coordenadores pedagógicos e agentes penitenciários envolvidos na efetivação dessa educação para pessoas marginalizadas.

Nesse diapasão, a Bahia inspirada nos aspectos positivos desse programa, começa a implementar de forma paulatina, esse projeto nas diversas penitenciárias baianas, dentre elas, na unidade penitenciária de Vitória da Conquista, objeto do trabalho em epígrafe.

O projeto de Remição da Pena pela Leitura ocorre mensalmente com todos os internos desse conjunto penal, sendo que a participação é voluntária. Os livros são disponibilizados na biblioteca do estabelecimento penal e os títulos utilizados para fins de remição são previamente selecionados pelos professores e coordenação pedagógica da unidade prisional, sendo que englobam literatura brasileira e mundial, ficção, aventura, romance, autobiografias, entre outros.

Os interessados em realizar a leitura possuem um mês para finalizar o processo que funciona da seguinte forma: o reeducando terá o prazo de 21 (vinte e um) a 30 (trinta) dias para a leitura de uma obra literária, apresentando ao final deste período uma resenha ou resumo de próprio punho a respeito do assunto, possibilitando, segundo critério legal e regulamentar de avaliação, a remição de 04 (quatro) dias de sua pena por obra lida e resenhada ou resumida, e ao final de até 12 (doze) obras lidas e avaliadas, terá a possibilidade de remir até 48 (quarenta e oito) dias, no prazo de 12 (doze) meses, observada a capacidade gerencial da Unidade.

O reeducando participante do Projeto deverá ser orientado sobre as atividades, preferencialmente através de Oficinas de

Leitura, sendo cientificado da necessidade de alcançar os objetivos propostos para que haja a concessão de remição da pena, a saber:

I - Critérios objetivos:

Estética: Respeitar parágrafo; não rasurar; respeitar margem; e letra legível;

Limitação ao Tema: Limitar-se a resenhar somente o conteúdo do livro, isto é, não citar assuntos alheios ao objetivo proposto;

Fidedignidade: proibição de resenhas que sejam consideradas como plágio.

II - Critérios Subjetivos:

O critério subjetivo possui embasamento legal no artigo 126 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, equiparando-se ao trabalho intelectual, e considerar-se-á a compreensão e compatibilidade do texto com o livro trabalhado, além da clareza da resenha, sendo desconsideradas aquelas que não atenderem a esses pressupostos.

Parágrafo Único - As Oficinas de Leitura poderão ser formadas por colaboradores voluntários regulamentados pela Lei nº 9.608/98, em salas de aula ou oficinas de trabalho, em data previamente agendada junto ao setor competente da unidade carcerária.

Art. 9º A Comissão organizadora do Projeto analisará os trabalhos produzidos, observando os critérios objetivos e subjetivos mencionados no artigo 8º deste Provimento, proferindo parecer conclusivo assinado por todos os membros.

§ 1º - O resultado da análise da comissão será enviada ao Juízo por ofício, instruído com a resenha, a declaração de sua fidedignidade ou de plágio, assinada por todos os membros da comissão, e os atestados da arguição oral (quando houver) e do tempo da leitura.

§ 2º - É vedado integrar a comissão avaliadora pessoa que tenha com o reeducando avaliado, vínculo conjugal, ou parentesco em linha reta ou colateral até o quarto grau.

Art. 10 - O Diretor da unidade prisional dará aos integrantes da Comissão supracitada ciência dos termos do artigo 130, da Lei nº 7.210/84, sobre a possibilidade de constituir crime atestar com falsidade um pedido de remição de pena, podendo ainda responder cível e administrativamente.

Art. 11 - A remição será aferida e declarada pelo Juízo das Execuções Penais, ouvidos o Ministério Público e a defesa.

Art. 12 - A Direção da Unidade Prisional encaminhará mensalmente ao Juízo das Execuções cópia do registro de todos os presos participantes do projeto, com informações referentes ao item de leitura de cada um deles, de acordo com o art. 7º, deste Provimento.

Desse modo, o projeto de Remição da Pena pela Leitura busca não só premiar o apenado pela participação na prática literária, mas também, inseri-lo no mundo social da linguagem e através desse envolvimento colaborar no processo de transformação do indivíduo para participar futuramente da vida comunitária.

3. O LETRAMENTO LITERÁRIO: A LEITURA ENQUANTO TRANSFORMAÇÃO SOCIAL A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A leitura é uma atividade que faz parte da natureza humana. Logo, o indivíduo adquirir essa habilidade desde cedo, lhe proporciona compreender o mundo a sua volta, bem como, poder sonhar, viajar nesse imaginário fantástico que é a prática leitora. Diante disso, o ensino de literatura no contexto escolar não deve ser visto apenas como instrumento que auxilia na formação de cidadãos autônomos e críticos, como apregoam os documentos oficiais: Projeto Político Pedagógico (PPP) e as Diretrizes Curriculares (DCs). É também, um exercício de confirmação de práticas sociais de leitura diversificadas, como uma agência de letramento que oferece espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas, dos múltiplos letramentos da vida social, como objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (KLEIMAM, 2013).

Dessa forma, quanto mais refletirmos sobre as formas de conceber a leitura, compreendendo sua importância e necessidade para todas as pessoas, principalmente no ambiente escolar, espaço genuíno da aprendizagem, mais esforços poderemos empreender

para não reduzir a leitura como uma prática mecânica e pouco transformadora. As palavras devem ser entendidas como instrumentos de compreensão em todos os níveis de leitura, desde a decodificação à compreensão efetiva do texto lido, possibilitando ao leitor que se coloque criticamente a respeito do que leu, mobilizando diversos aspectos cognitivos na aquisição de novos conhecimentos.

O Projeto “Remição pela Leitura”, instituído no estado da BAHIA pela Lei Estadual nº 20.255, de 24 de Abril de 2013(BAHIA, 2013) objetiva proporcionar aos presos custodiados alfabetizados, pautado na Lei Federal nº 12.433, de 29 de junho de 2011, o direito ao conhecimento, à educação, à cultura e ao desenvolvimento da capacidade crítica, por meio da leitura e da produção de relatórios de leituras e resenhas.

Diante disso, compreender essa dialética, tanto para os professores que trabalham com o Projeto “Remição pela Leitura” quanto para os alunos que possuem conhecimentos e informações diversas sobre o mundo é fundamental. Afinal, o leitor, diante de um texto, construirá diferentes sentidos sobre aquela obra, partindo de elementos próprios da sua subjetividade. (LIMA, 2016, p. 9).

Diante disso, para contribuir com as práticas docentes no Projeto “Remição pela Leitura”, será apresentado aos alunos, uma proposta de Sequência Didática utilizando atividades de leitura e escrita que contribuirão para despertar a compreensão dos educandos no Projeto. A proposta de Sequência Didática Expandida (COSSON, 2012) irá oportunizar não apenas as várias possibilidades de leitura, a partir de uma obra, como possibilitará “um conjunto de atividades conectadas entre si que necessita de um planejamento para a delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo de ensino aprendizagem” (OLIVEIRA, 2013, p. 53).

As leituras e análises apresentadas condensam as estruturas de uma Sequência Didática, porém de forma Expandida. Esse modelo de estudo sobre uma obra literária vai além da aprendizagem da literatura, perpassa a aprendizagem sobre a

literatura. Como explicitou Cosson (2012) em seu modelo específico, "fazia-se necessária uma reflexão maior que [...] incorporasse em um mesmo bloco as diferentes aprendizagens do letramento literário" (COSSON, 2012, p. 76).

A Sequência Expandida amplia a experiência de leitura, saberes e práticas pedagógicas voltadas para o letramento escolar. Ainda nesse sentido, destacam-se os passos basilares dessa atividade: "escolha do tema, problematização do assunto, planejamento dos conteúdos, objetivos a serem atingidos, delimitação e integração entre cada atividade e etapas da sequência, além da avaliação dos resultados" (OLIVEIRA, 2013, p. 54).

No trabalho desenvolvido por Cosson (2012, p. 76), privilegia-se a leitura de textos literários não apenas porque neles "se enfatiza a experiência da interpretação como construção do sentido do mundo", mas porque não se discutem as outras dimensões do letramento literário. Por isso, a proposta do autor "deixa mais evidente as articulações entre experiência, saber e educação literária inscritos no horizonte desse letramento da escola" (COSSON, 2012, p. 76).

Dessa forma, a proposta de Sequência Didática Expandida por Cosson(2012) apresenta algumas etapas que, se forem aplicadas, poderão contribuir para a aprendizagem dos alunos incorporando diferentes formas de se construir um letramento literário. São elas: Motivação- Fase que visa preparar o aluno para o universo do livro a ser lido. Ela utiliza algumas estratégias, como: o uso de materiais publicitários extraídos de revistas, jornais, questões lançadas sobre a narrativa, para que os alunos busquem as diferentes respostas na leitura da obra, como: características dos personagens, enredo, temática sugerida, enfim, são propostos diversos modos para motivar a turma para iniciar a leitura do livro; Introdução- Nessa fase, o professor apresenta o autor da obra, crítica e biográfica que justifiquem a escolha do livro; Primeira interpretação - Fase destinada a uma compreensão global da obra, objetivando levar o aluno a ter uma impressão geral do tema e o seu impacto sobre a sua sensibilidade enquanto

leitor. Nessa fase, ocorre o primeiro diálogo entre leitor e obra. Necessitando, portanto de uma produção escrita sobre as primeiras impressões do aluno diante da obra apresentada e Contextualização - Consiste em um aprofundamento da leitura através das circunstâncias que a obra traz. Nesse sentido, serão observados os diversos contextos que podem explorados em uma obra, como: aspectos teóricos, estilísticos, críticos, temáticos e etc.

Assim, a proposta de Sequência Didática Expandida propõe uma leitura como um ato de desenvolvimento político frente ao mundo que o cerca, permitindo uma experiência de leitura, onde o leitor tem papel fundamental na significação do texto, trocando conhecimentos e informações a partir das leituras dos textos sugeridos, das discussões, assim como, pela valorização das interpretações realizados pelos alunos tornando as atividades de leitura uma construção efetiva e significativa da aprendizagem.

Na realização desse trabalho, utilizamos uma abordagem metodológica qualitativa de tipo etnográfico. Levando em consideração tanto o lócus da pesquisa quanto os sujeitos investigados, pois essa abordagem além de facilitar as adaptações dos dados observados seguindo o rigor necessário de uma investigação científica, também possibilitou conhecer os alunos que se encontram em pena privativa de liberdade em meio às suas práticas educativas, assim como, compreender as relações de heterogeneidade e diversidade social, cultural, econômica ali existente.

No que tange aos sujeitos investigados, eles são alunos matriculados na extensão do Colégio Estadual Kléber Pacheco de Oliveira pertencente à turma A da galeria A do Pavilhão II do Conjunto Penal de Vitória da Conquista. Além disso, os discentes são todos do sexo masculino, pertencentes a ala dos sentenciados, pois a unidade prisional abriga apenas prisioneiros do sexo masculino. Valendo ressaltar que a opção pelos internos sentenciados deve-se ao maior tempo de encarceramento.

É importante frisar que a educação prisional insere-se nesse contexto através de uma extensão do Colégio Estadual Kléber Pacheco de Oliveira que desde o início do ano de 2017 oferece nesse

espaço, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos do 6º ao 9º do Tempo de Aprender I, onde são oferecidas 20 vagas por turma, de um total de oito turmas divididas em 04 turmas no período matutino e outras quatro turmas no vespertino. Diante disso, ao final de dois anos, esses alunos são certificados como concluintes do ensino fundamental - séries finais.

As dependências administrativas da extensão escolar encontram-se situadas em uma sala multiuso da coordenação pedagógica do estabelecimento penal. Já as salas de aula estão localizadas nos blocos em que se encontram os presos, sendo celas destinadas exclusivamente para essa finalidade. Dessa forma, para participar das aulas, os presos são conduzidos, nas segundas, quartas e sextas-feiras por agentes de segurança, das celas onde se encontram reclusos para as salas de aula, dentro do respectivo bloco. É importante informar que a educação prisional e o projeto de remição da pena pela leitura atuam de forma colaborativa.

Lançamos mão da análise qualitativa dentro da concepção da linguística aplicada a partir de uma abordagem participante, pois o pesquisador também atua como docente de língua portuguesa nesse ambiente de aprendizagem. Dessa forma, nosso estudo utilizou alguns procedimentos, tais como: Formulários para conhecer o perfil do discente. A utilização de roteiro para a abordagem participante, pois o pesquisador já atuou nessa turma no ano de 2017 e esporadicamente, realiza revisões de Língua Portuguesa para exames externos, como: ENCCEJA E CPA; O uso de roteiro para a entrevista semiestruturada com os discentes da turma da galeria A do Pavilhão com o intuito de compreender a importância desse projeto literário na transformação desses sujeitos encarcerados e a análise de documentos.

Isto posto, esperamos que esse artigo possa trazer visibilidade à realidade prisional, assim como, a educação prisional nesse contexto. Assim, devemos mostrar a importância do letramento literário como um instrumento colaborativo para a transformação social desses sujeitos.

4 .RESULTADOS

Este trabalho demonstrou que para além de remir a pena pela leitura e elaboração de um resumo ou resenha, o projeto em consonância com a intervenção pedagógica estimula a prática da leitura, bem como, desenvolve nesses educandos uma atividade que pode despertar neles, um interesse tanto pela educação em si, mas também, a relação entre educação e o mundo do trabalho.

Diante disso, podemos afirmar que os objetivos propostos por este estudo foram alcançados, pois conseguimos estabelecer uma relação dialógica entre a proposta de intervenção pedagógica, utilizando a sequência didática expandida de forma colaborativa com o projeto Remição da Pena pela Leitura. Além disso, caracterizamos o perfil socioeconômico e educacional dos educandos participantes deste projeto, como também, analisamos e evidenciamos a relação direta entre letramento literário e humanização da pena pela leitura e deixamos uma proposta de letramento literário a partir de uma sequência didática expandida para os docentes dessa unidade prisional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação na prisão visando à reinserção dos encarcerados, ainda precisa ser alvo de políticas públicas, assim como, de formação continuada aos profissionais que atuam com esse tipo de educação dentro do cárcere e também na sociedade civil que, muitas vezes, desconhece a importância dessa educação. É preciso haver a participação de todos os envolvidos na área educacional com o objetivo de mostrar aos apenados de que a melhor forma de se reintegrarem a sociedade é por meio da educação, pois ela colaborará com o processo de reintegração aos espaços de vida e de trabalho, necessários a vida em sociedade, para que quando estes internos saírem do sistema penitenciário possam ter oportunidades na vida social. Logo, esperamos que as leituras propostas aos participantes do projeto de Remição da Pena pela Leitura,

promovam o (seu) letramento, aprimorando o uso social da linguagem, da palavra e das experiências de cada indivíduo, a partir das produções textuais solicitadas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Análise de texto: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Aulas de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Massagana, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://migre.me/q14FZ>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 2**, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 maio 2010. Seção 1, p. 20. Disponível em: <<http://migre.me/q2bTK>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. **Lei n.º 12.433**, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jun. 2011a. p. 1. Disponível em: <<http://migre.me/q14HO>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BAHIA. Assembleia Legislativa da Bahia. Projeto de Lei 20.255/2013. Cria o Programa “Remição da Pena Por Estudo através da Leitura” e dá outras providências. Recomendação do CNJ de nº 44 de 26/11/2013.

_____. **Direito Humano à Educação**. 2. ed. atual. e rev. Brasília: Plataforma Dhesca, nov. 2011b. (Coleção Manual de Direitos Humanos, v. 7).

CANDIDO, Antônio. **Literatura e a vida social**. In:_. Literatura e Sociedade. 7. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1985. p. 27-50.

CARVALHO, Marlene. **Primeiras Letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares/ Marlene Carvalho**. 1. Ed- São Paulo: Ática. 2010. 176p.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

DAUSTER, T. **A prática etnográfica e o campo da educação**. In: J. DAYRELL (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p.65-78.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 40. ed. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KLEIMAN, A.; CANICEROS, R.C.; TINOCO, G. **Projetos de letramento no ensino médio**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo, Parábola, 2013.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **As políticas de educação para o sistema penitenciário**. Educação escolar entre grades. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

LAGO, Ângela. **Cena de rua**. Belo Horizonte: RHJ, 1994.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. . **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas (7.ªed.)**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência Didática Interativa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação entre grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

_____. **Educação escolar para além das grades, a essência da escola e a possibilidade de resgate do homem aprisionado**. São

Carlos, UNESP, 2002. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado de São Paulo, São Carlos, 2002.

PETRO-BAY, Ana Maria Raposo. **Acesso Social, práticas educativas e mudanças teórico-pedagógicas ligadas ao gênero textual**. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). Teoria e prática de letramento. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 17-35.

PROENÇA, Débora Maria. **Remição pela leitura: o letramento literário ressignificando a educação na prisão**. Tese do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (PPGEN). Londrina, 2015. P. 182.

ROCKWELL, E. **Etnografia e teoria na pesquisa educacional**. In J. EZPELETA, & E. ROCKWELL. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez, 1986, p.31-54.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conferências sobre leitura – trilogia pedagógica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Críticidade e leitura: ensaios**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SILVA, Maria das Graças da; SANTOS, Kátia Barbosa da Silva; SANTOS, Marinéia do Socorro Carvalho. **Metodologia Científica**. Belém/PA: 2010.

SOEK, Ana Maria. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos** / Ana Maria Soek, Sonia Maria Chaves Haracemiv, Tânia Stoltz. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve História Sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. HISTEDBR on-line. Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010 - ISSN: 1676-258449. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).
file:///D:/DOCUMENTOS/Downloads/27154-129191-1-PB.pdf
<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=6633>
<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1237/1050>

LITERATURA E DIVERSIDADE: O DESVELAR DE IDENTIDADES NEGRAS E INDÍGENAS¹

Izanete Marques Souza²
Luís Henrique Alves Gomes³
Daniela Maria Barreto Martins⁴

Resumo

Neste trabalho, analisamos a presença da diversidade étnico-racial, cultural e linguística em obras literárias escritas em língua portuguesa enquanto estratégia de desvelamento das identidades dos povos negros e indígenas na produção africana e brasileira. Também estudamos as articulações ideológicas libertárias e discriminatórias presentes nas obras literárias em análise enquanto processo antagônico de denúncia dos problemas sociais, especialmente nos contos de Mía Couto, publicados no livro “Vozes anoitecidas”, nas ilustrações do Jornal Foia dos Rocêro, dentre outros escritos, numa perspectiva multicultural.

Palavras-chave: Literatura; Diversidade; Identidade.

1. INTRODUÇÃO

A língua ... uma forma específica
organizada entre duas substâncias,
a do conteúdo e a da expressão ...
(Hjelmslev apud Hénault, 2006, p.79)

Na epígrafe acima, na qual o autor parafraseia Ferdinand de Saussure, temos a tônica para a análise das identidades negras,

¹ Texto original apresentado em 2015 no II CILLAA - Congresso Internacional de Línguas e Literaturas Africanas e Afro-Brasílicas, Salvador.

² Professora Mestre de Língua Portuguesa e Literatura do IF Baiano.

³ Professor Doutor de Língua Portuguesa e Literatura do IF Baiano.

⁴ UNEB

desveladas nos contos de Mia Couto apresentados na coletânea *“Vozes anoitecidas”*, na qual o próprio José Craveirinha, em prefácio à edição brasileira declara, em outras palavras, *se ver na e reviver a* história de luta contra o racismo, contra a escravidão, contra a dominação política dos europeus.

Publicado em Moçambique, na década de 1980, *“Vozes anoitecidas”* representa, para Craveirinha, a terceira geração de uma literatura autenticamente nacional para a literatura moçambicana, na qual seus precursores são João Dias (1950) e Luís Bernardo Honwana (1960). Nessa coletânea, a personalidade dos moçambicanos é identificável nas simbologias, nos desfechos, nas reações e nas “codificações de um fatalismo místico e ritualista, aparentemente imaginado, mas extraído da própria vida.” (Craveirinha in COUTO, 2013).

Procurou na penumbra o braço do marido para acrescentar força naquela tremura que sentia. Quando a sua mão encontrou o corpo do companheiro viu que estava frio, tão frio que parecia que, desta vez, ele adormecera longe dessa fogueira que ninguém nunca acendera. (COUTO, 2013. A fogueira)

Ao ler os contos *“A fogueira”* e *“O dia em que explodiu Mabata-bata”* podemos interagir com a narrativa *“A explosão”* do escritor modernista e angolano, João Tala, na qual as sequelas deixadas pelos horrores da guerra impede à protagonista do conto – Josefa – de se entregar inteiramente ao amor conjugal e maternal. Essa analogia dá-se devido à forma como o narrador expressa a solidão e a pobreza das personagens principais do primeiro conto da coletânea, em que os idosos – cujas características reforçadas pelos adjetivos substantivados: o velho e a velha – sofrem com as ausências, ausência de recursos, ausência de vizinhos, ausência dos filhos mais novos que saíram e não mais voltaram. Esta última ausência pode ser a expressão de um conteúdo bastante presente na vida dos africanos: a separação entre os jovens e suas famílias em decorrência da participação na guerra armada e do êxodo em

busca de melhores condições de vida, coadunando com a afirmação de Craveirinha de que os fatos presentes nas narrativas de Mía Couto são “extraídos da própria vida”.

Ainda em “A fogueira” é possível notar o foco na miséria socioeconômica das personagens, expressando esse conteúdo através das descrições de uma moradia isolada no meio do mato, a esteira como cama: “A fortuna dela estava espalhada pelo chão: tigelas, cestas, pilão. Em volta era o nada, mesmo o vento estava sozinho.” Aliado a isso está a rústica “preocupação” do marido com a franzina força física da mulher, hora aparentando receio com o devir na vida dela sem ele ali, hora sendo rude com as palavras, o que conduz o leitor a questionar se essa aridez nas palavras era uma demonstração de sentimento de inferiorização da mulher (“a velha”) ou se era a única forma de demonstrar carinho conhecida pelo “velho”.

Ao mesmo tempo, o enredo de “A fogueira” nos remete a uma reflexão sobre gênero: a mulher é o sexo frágil que precisa ser cuidada pelo marido a quem ela idolatra e de quem acata todas as decisões sem questioná-las? Ao dizer que abriria uma cova para a “velha”, estaria o “velho” preocupado com o bem-estar da esposa ou consigo? Ao intentar e concretizar a abertura de uma cova, já previa a própria morte ou realmente tinha a intenção de matá-la? Seria a esposa uma mulher conformada ou uma sábia líder que comandava a relação sob o disfarce do conformismo e da submissão? Para nenhum desses questionamentos teremos respostas categóricas, uma vez que a interpretação da arte, e também da vida, depende do ponto de vista de quem olha. A miséria socioeconômica vista pelo povo urbanizado representa a riqueza dos povos indígenas primitivos os quais não estão representados pelo “índio” Peri em *O Guarani*, de José de Alencar. Na verdade, Peri representa muito mais os cavaleiros medievais e a vassalagem amorosa presente nas cantigas de amor na qual se pressupunha uma monogamia e o desejo deliberado de se tornar um fidalgo para conquistar a mulher amada, propagando a suposta supremacia do branco sobre o índio e o negro.

2. O PAPEL DA ARTE NA VIDA HUMANA

A arte sempre ocupou um lugar especial na vida do ser humano desde os primórdios da História, representando um elemento de controle das forças da natureza. Assim, o tipo de respostas dadas às questões de gênero, identidade e alteridade dependerá ainda do contexto em que estiver inserido o leitor. José Craveirinha se identificou com os contextos dos contos do livro “Vozes Anoitecidas” porque seu contexto de vida foi semelhante, como ilustra nos versos iniciais do poema “África”:

Em meus lábios grossos fermenta
a farinha do sarcasmo que coloniza minha Mãe África
e meus ouvidos não levam ao coração seco
misturada com o sal dos pensamentos
a sintaxe anglo-latina de novas palavras.

No conto “*O dia em que explodiu Mabata-bata*” é possível observar os perigos vividos pelos habitantes dos países africanos falantes da língua portuguesa durante a guerra pela libertação. Tanto o escritor angolano quanto o moçambicano utilizam a explosão como metáfora das guerras políticas vivenciadas por estes povos. Em ambos, percebemos o desejo de liberdade e de mudança de vida, mimetizados através do esvaecer da fumaça na qual se pode perceber uma junção de mística e de realidade representada, artisticamente, pela busca simultânea pela liberdade espiritual e social, pelo anseio por condições humanizadas como respeito, moradia, dignidade, educação. Tudo isso atrelado ao princípio moral latente na nossa ancestralidade negra – o respeito e a reverência aos anciões, claramente representado na fala da avó Carolina: “- *O Azarias vai negar de ouvir quando chamares. A mim, há de ouvir.*” (Couto, 2013, p.45).

Portanto, o desejo de acesso à educação pode representar o desejo de liberdade pulsante em Azarias. Ele desejava ser tratado como filho, ter a chance de viver a sua infância, de receber carinho, de ter uma família que o amasse. Nesse compasso, sua avó Carolina

e seu tio Raul, personagens nominalizadas (ao contrário das personagens de “A fogueira”) podem representar a expressão *os algozes africanos* – os colonizadores europeus, enquanto Azarias é a mimese dos negros e negras explorados, escravizados, cujas vidas foram roubadas, a liberdade ceifada. É o grito pela independência da África enquanto continente e da África, enquanto personificação dos negros e negras expatriados, seja no Brasil, seja em outros países fora do continente africano.

As “*Vozes anoitecidas*” prosseguem retratando o cotidiano moçambicano através de “O último aviso do corvo falador”, “Os pássaros de Deus”, “A história dos aparecidos”, “A menina de futuro torcido”. Vozes essas “anoitecidas” pela dor, pela má administração pública, pela alienação religiosa, pelo sonho de riqueza, pelas desgraças do cotidiano, pelos acidentes fatais.

Numa linha contrária a essa representação identitária, sob ponto de vista de um jornalista branco, carregada de popularidade, de lutas e conquistas, temos a imagem da “mulata véa” que foi veiculada em “*A Foia dos Rocêro*”⁵, um periódico de cunho jornalístico que circulou na Bahia/Brasil entre 1899 e 1968, no qual o redator utilizava uma linguagem rural estereotipada, com a finalidade de camuflar suas intenções políticas. Tal camuflagem possibilitava a utilização frequente de metáforas e pseudônimos, para apresentar críticas aos governantes da Bahia de 1900 e, também, às condições pelas quais o Estado da Bahia estava passando.

O jornal utilizava-se de uma forte influência imagética para satirizar a política da época e do local, comparando-a, frequentemente, com a política do início da república no Brasil e veiculava notícias de localidades afastadas da capital da “Província” da Bahia, contando histórias e “causos” do interior baiano, que, por vezes, envolvia grandes personalidades da época. Por meio de charges e sátiras, o redator da “*Foia dos Rocêro*” do ano de 1900 retratava a imagem do Estado da Bahia profundamente

⁵ Essa análise do Jornal *Foia dos Rocêro* foi feita de forma ampliada na tese de Doutorado do coautor Luís Henrique Alves Gomes.

desgastado, doente, usurpado e fragilizado. Nessas charges, a Bahia é caracterizada pela representação de uma **senhora negra**, desgastada, doente, usurpada de suas forças e fragilizada: a “**mulata véa**”. Reforça-se, portanto, o esteriótipo de fragilidade so corpo feminino negro, cansado.

A partir das imagens veiculadas, destacando-se a “*Mulata Véa*”, a manipulação do imaginário coletivo se dava para a consecução de variados fins, por exemplo, manipulação política, práticas higienistas e consolidação de símbolos da cultura branca europeia.

A elaboração de um imaginário é parte integrante da legitimação de qualquer regime político. É por meio do imaginário que se pode atingir, não só a cabeça, mas, de modo especial, o coração, isto é, as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. É nele que as sociedades definem suas necessidades e objetivos, definem seus inimigos, organizam seu passado, presente e futuro. O imaginário social é constituído e se expressa por ideologias e utopias, sem dúvida, mas também, por símbolos, alegorias, rituais, mitos. Símbolos e mitos podem, por seu caráter difuso, por sua leitura menos codificada, tornarem-se elementos poderosos de projeção de interesses, aspirações e medos coletivos. Na medida em que tenham êxito em atingir o imaginário, podem também plasmar visões de mundo e modelar condutas. A manipulação do imaginário social é particularmente importante em momentos de mudança política e social, em momentos de redefinição de identidades coletivas. (CARVALHO, 2005, p. 10)

Os editores da “*Foia dos Rocêro*,” no que tange ao uso de imagens, buscavam, através da sátira, atingir todos os objetivos citados por Carvalho (1990). Por isso, atacava as elites políticas dos grupos opostos ao ideário do jornal, e colocava a Bahia numa condição de pouco desenvolvimento em relação ao cenário nacional, haja vista que o final do século XIX, início do período republicano, é marcado por um forte discurso desenvolvimentista fomentado pela “Ordem e pelo Progresso”, insculpido no símbolo maior nacional, qual seja, a bandeira brasileira. Por outro lado, veiculava o reforço ao imaginário humano

que colocava, e ainda coloca, o negro como uma “raça” inferior, carregada de características pejorativas.

São frequentes, na “*Foia dos Rocêro*,” as referências a um processo inacabado de transição para o período republicano por culpa da ingerência dos governantes da Bahia. O vocativo utilizado para referir-se ao Estado da Bahia, por exemplo, era “*Mulata Vêa*”, como uma forma depreciativa, mostrando o esgotamento político e administrativo do Estado baiano. Nesse contexto, portanto, a comparação com a mulher negra envelhecida reforça a imagem do negro como propriedade particular, instrumento de trabalho que perde a sua valia quando desgastado, sendo logo substituído por outro, com melhores condições de produção econômica

Figura 1 - parte de fac-símile da edição de no 25, do mês de Junho de 1900 da *A Foia dos Rocêro*.



Fonte: Arquivo da Associação Baiana de Imprensa

Observando a capa da edição de número 25, do 1º domingo do mês de junho de 1900, figura 01, perceberemos que essa ilustração retrata o antigo governador Luís Viana deixando a Presidência da “Província” da Bahia. À esquerda, o ex-governador beija a mão de uma senhora, uma mulata, cuja identidade negra é revelada pelos trajes e vestimentas apresentadas na xilogravura. Tal mulata é uma

metáfora alusiva à Bahia, a “mulata véa” do Império. A Província que produziu muito em tempos passados e que, gradativamente, deixou de ter a mesma produtividade de outrora. À direita, o ex-governador Luís Viana foge, levando uma mala, deixando a “mulata véa” desesperada, pois, a saída sugere um roubo, ou melhor, um rombo nos cofres da Província da Bahia, personificada na mulata. Assim, nesse *topoi* a representação do negro muda de configuração.

Nesse contexto, a “mulata véa” é a representação da honestidade, da luta pela justiça social, usurpada pelos algozes escravagistas ilustrados na figura pública do Governador Luís Viana. O reforço à condição de subalternidade e exploração da Bahia é personificado pela senhora negra, sempre explorada pelos seus governantes e pela própria elite baiana de 1900. Contudo, mesmo após a abolição da escravatura, a composição do imaginário sobre o negro permanece inalterada.

Essa manutenção do imaginário social sobre negro pode ser claramente percebida no romance *O Cacau*, de Jorge Amado, no qual o autor representa a realidade dos trabalhadores da região cacauzeira da Bahia na década de 1930. Nele, os “alugados”, inclusive o “trabalhador branco” da Fazenda Fraternidade, José Cordeiro, vivenciam condições de trabalho semelhantes à de escravidão, nas quais o que ganham dá apenas para garantir uma alimentação precária, comprada no armazém da fazenda, onde a “conta” nunca reduz, só aumenta. Na região do cacau, na Bahia, os trabalhadores da década de 1930, assim como os negros escravizados até o século XVIII, dormiam em construções rústicas ou de taipa, coletivas, com piso de chão batido, onde o mobiliário se resumia a esteiras ou a *giraus* (camas de varas), assim como a realidade do casal do conto “A fogueira” de Mia Couto.

Retornando às imagens utilizadas nos periódicos, na segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX, estas serviam para além do mero entretenimento e dos objetivos comerciais. José Murilo de Carvalho, em sua obra *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*, 2005, demonstrou os usos que os republicanos brasileiros fizeram das imagens e das alegorias

herdadas, principalmente da revolução francesa⁶. Desse modo, a república francesa, representada por uma imagem feminina, de grande exuberância nas formas físicas, figura 2, especialmente nos seios e de cor alva, representa o ideário da etnia branca sobre os negros. Tal imagem foi apropriada pelos republicanos brasileiros que, do mesmo modo, cunharam a imagem da república brasileira como uma bela dama branca e de seios fartos.

Figura 2 - A liberdade guiando o povo - Eugène Delacroix, Louvre **Fonte:** Jornal *O Globo*.



Portanto, fica claro que a opção do redator da “*Foia dos Rocêro*”, do ano de 1900, ao escolher uma mulher negra, franzina, empobrecida e

⁶ Nesse período de início de república no Brasil, Zenha (2006, p. 367) descreve a produção numerosas imagens do Brasil para a construção de um ideal identitário: "Uma produção numerosa de imagens pitorescas do Brasil, impressas dentro e fora do país, disseminaram-se pelo planeta durante o século XIX. Esse conjunto iconográfico inseriu-se num processo de criação de identidades nacionais que vinha ocorrendo na Europa desde o século VIII e que incluía, entre outras representações, aquelas identificadas por Thiesse como *paisagens típicas de uma nação* e os *lugares ícones nacionais (hauts lieux)*.

[...]

A partir da segunda metade do século XIX, quando a produção de imagens impressas sofreu significativo impulso no Brasil, litogravuras e fotografias representando o desenvolvimento do progresso e da civilização do país ganharam espaço, principalmente, entre os produtos subsidiados pelo Estado ou pelos soberanos brasileiros. Embora relatos de viagens continuassem a gozar do relativo sucesso, principalmente, na Europa, esse tipo de iconografia perdeu a exclusividade no que se refere à representação da paisagem nacional brasileira".

doente, não se deu por acaso, mas sim motivado por um debate nacional e por um movimento igualmente amplo de representação das novas repúblicas e do ideário de liberdade da revolução francesa.

Vejamos agora a Figura 3 e a edição do fac-símile:

Figura 3: parte de fac-símile de *A Foia dos Rocêro*. **Fonte:** Arquivo da Associação Baiana de Imprensa



Coluna: **Legenda de imagens de capa**

Tipo de Texto: **Legenda**

Data/Edição: **1900/ 4º domingo de junho/ anno I / nº 28**

Fonte: **Associação Baiana de Imprensa**

M. V. Ai!... ai!... Sivi, meu fio, me salve pul'amor de Deus. | | S. Coitada da Mulata Véia!... tá padicendo de quebradeira na caixa do intriou! | | Tome minha Véia, o vinho de Sirva Lima qui todos toma, pru sê ua bôa meizinha pra arri- | | cuntitui as força pirdida: praque tem kola. quinium fosfatado de fosfato.

Em tom jocoso, a *“Foia do Rocêro”* satiriza o acontecimento com o sucessor de Luís Viana, o governador Severino Vieira (este antes era correligionário de Luís Viana), dando remédio à *“Mulata Véia”*, que se encontra deitada à cama, com um penico próximo, demonstrando um conjunto de características bastante reveladoras. Assim, através da

sua etnia negra, que na época compunha um segmento mais desprivilegiado na sociedade brasileira, seu corpo franzino e as reiteradas aparições nas quais lhe faltam a saúde e a “vitalidade da liberdade francesa e da república brasileira”, o redator do periódico ilustrava a situação de atraso e desmandos à qual estava sujeito o Estado da Bahia e ao mesmo tempo reforçava o imaginário social que colocava o negro na condição de não intelectual, de trabalhador braçal, de escória da sociedade brasileira.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, percebemos o quanto o imagético colaborou para a construção de cenários políticos e das críticas aos governantes, como também contribuiu para reforçar o estereótipo da representação do negro nesse folhetim “quase” literário no século XIX. Nessa mesma linha, a representação do negro enquanto ser social explorado por uma sociedade, muitas vezes, maniqueísta e que luta constantemente pela concretização de uma “revolução proletária” é o alicerce ideológico desenhado nas narrativas literárias de língua portuguesa, especialmente em *“Vozes anoitecidas”* de Mia Couto e em *“Cacau”* de Jorge Amado, opondo-se ao imaginário identitário desenhado em *“Foia dos Rocêros”* e no romance *“O Guarani”*.

Enfim, é possível identificar as articulações ideológicas libertárias e ao mesmo tempo discriminatórias presentes nas obras literárias em análise enquanto processo antagônico de denúncia dos problemas sociais. Essas articulações possibilitam que os negros e os índios sejam tema e também protagonistas nas obras literárias, o que contribui para a elevação da autoestima dos afrodescendentes, brasileiros ou africanos, enquanto o processo de protagonismo literário indígena ainda se encontra em construção. Contudo, o mais importante é que uma literatura pautada numa ideologia libertária promova a reflexão e até mesmo o convencimento de negros e índios violentados psicologicamente – e que por isso não assumiram, ainda a sua identidade negra ou indígena – assim como aos demais brasileiros e africanos, cujo

pensamento cauterizado lhes impossibilita de combater conscientemente as práticas de discriminação racial.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, José. **O Guarani**. 20. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- AMADO, Jorge. **Cacau**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- COUTO, Mia. **Vozes anoitecidas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- CRAVEIRINHA, José. **África**. In: CRAVEIRINHA, José. Xigubo. Maputo: AEMO, 1995.
- DANTAS, Neuma. **Foia dos Rocêro: a cobertura jornalística sátiro-política da Revolta dos Caixeiros**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/60-encontro-2008-1/Foia%20dos%20Rocero.pdf>. Acesso em 20/09/2015.
- HÉNAULT, Anne. **História Concisa da Semiótica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GOMES, Luís Henrique Alves. **Foia dos rôcero: um jorná na Bahia no limiar do século xx : Sociohistória, edição de orientação conservadora e levantamento da escrita etimologizante como indício de letramento**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2014.
- GUIMARÃES, Valéria. **Ascensão e queda do jornal**. Revista História Viva, São Paulo, n.100, a. 9, p. 80-85, fev., 2012.
- PELINSER, André Tessaro. **Cacau, de Jorge Amado: poética, ideologia e mito na região**. Revista Literatura e Autoritarismo: dossiê. Cascavel, n. 06, Janeiro de 2012 – ISSN 1679-849X . Disponível em: http://w3.ufsm.br/grpesqla/revista/dossie06/RevLitAut_art02.pdf. Acesso em 20/09/2015.
- TALLA, João. **Os dias e os tumultos. Luanda: União dos Escritores Angolanos**, 2010.

UNIDADE TEMÁTICA 4

**Língua Portuguesa e estudos
filológicos e linguísticos**

TRADIÇÃO FILOLÓGICA, NOVAS TECNOLOGIAS E OS MODELOS DE EDIÇÃO DE TEXTOS: UM ESTUDO COMPARATIVO

Luís Henrique Alves Gomes¹

RESUMO

Aqui, pretende-se abordar os modelos de edição de textos manuscritos ou impressos por meio de novas tecnologias, comparando com os estudos filológicos tradicionais no Brasil que não se valem de técnicas modernas para o desenvolvimento de edição de textos, desenvolvidos em inícios do século XX. Ainda há, em torno da comunidade acadêmica, um certo preconceito em relação às edições eletrônicas de textos que, supostamente, substituiriam o trabalho do filólogo no processo de editoração de textos. Desse modo, o trabalho se propõe a responder a seguinte pergunta: o filólogo à moda antiga desapareceu?

Palavras-chave: Edição de textos; Filologia; Novas tecnologias.

1. UM PASSEIO NA TRADIÇÃO FILOLÓGICA BRASILEIRA: TRILHANDO NOVOS RUMOS

Os estudos filológicos no Brasil tiveram início no começo do século XX e eram realizados por profissionais e eruditos com formações divergentes da área de letras. Os principais estudiosos e editores eram historiadores, sendo assim, foram numerosos os trabalhos de edição de textos voltados para um público-alvo de historiadores, obviamente não preocupados com questões atinentes à análise lingüística propriamente dita, que irá eclodir no Brasil somente por volta dos anos 60. Entretanto, segundo Telles (1998), esses historiadores desenvolveram inúmeros trabalhos filológicos, conforme trecho abaixo:

¹ Professor Doutor de Língua Portuguesa e Literatura do IF Baiano.

Joram Pinto de Lima ressalta o fato de os primeiros trabalhos de crítica textual no Brasil serem devidos a historiadores como Francisco Adolfo Varnhagem, Capristano de Abreu, Rodolfo Garcia, Eugênio de castro e José Honório Rodrigues.

Dessa forma, percebe-se que, nos inícios do século XX, os trabalhos voltados para a edição crítica de textos se desenvolveram no campo das ciências sociais e, por volta da década de 20, ainda segundo Telles (1998), a crítica textual se concentrou em reproduções de edições anteriores. Percebe-se então, diante da quantidade de reprodução de edições de obras literárias, que os trabalhos filológicos estavam diretamente ligados à divulgação literária e de obras de cunho religioso, como, por exemplo, as edições das obras completas de Castro Alves e as edições do Padre Augusto Magne da *Demanda do Santo Graal e de O livro de Vita Chisti* em língua portuguesa.

A partir de 1940, Telles (1998) sugere um período de formação acadêmica dos nossos primeiros filológicos. Esse período foi denominado de *Período de Formação Acadêmica*, caracterizando-se pela formação de pesquisadores nas faculdades de filosofia, ainda que de maneira incipiente e deficiente, consoante o filólogo Silva Elia. Observa-se, nesse *Período Acadêmico* uma série de edições literárias e uma inclusão de diversos trabalhos voltados para a crítica textual nos cursos de Mestrado e Doutorado nos programas de Pós-Graduação em algumas instituições de ensino superior no Brasil.

Assim, surge uma tradição, ou, melhor dizendo uma *Genealogia de editores*, especificamente ligada à universidade de São Paulo, que tem como expoente Segismundo Spina, sendo seu seguidor Heitor Megale, que editou *O Pentateuco da Bíblia medieval portuguesa* em 1992. Ainda sobre essa genealogia de editores, constata-se duas vertentes na Universidade Federal da Bahia. Uma voltada para o trabalho com manuscritos medievais portugueses, coordenada por Nelson Rosi, tendo como principal expoente o trabalho de edição do Livro das Aves, a edição dos Diálogos de São Gregório, elaborada por Rosa Virgínia Mattos e

Silva, e a edição do *Flos Sanctorum*, feita por Américo Venâncio Lopes Machado Filho. Esses manuscritos pertenciam a coleção de documentos medievais de Serafim da Silva Neto. A outra vertente voltou-se para os estudos dos textos e manuscritos do poeta baiano Arthur de Sales, coordenada pelo Professor Nilton Vasco da Gama. Ambos os grupos foram muito felizes na “procriação” de filólogos na “Terra de Todos os Santos”.

Um terceiro período analisado por Telles (1998) segue-se após a criação do *Curso Superior Livre de Crítica Textual* da Biblioteca Nacional. Os trabalhos de críticas textual se voltaram para a edição de texto de autores modernos, eclodindo numa seqüência de edição das obras de Machado de Assis. A partir disso, é criada a Comissão Machado de Assis, que estabeleceu critérios comuns para a edição de textos desse autor. Observa-se uma tendência, a partir dessa comissão, à formação de grupos de editores com critérios comumente estabelecidos para a edição do conjunto de obras que os grupos pretendiam realizar.

Quanto a grupos de pesquisa que estabelecem critérios comuns para as suas edições, pode-se citar o PHPB – Projeto Nacional Para História do Português

Brasileiro, coordenado por Ataliba de Castilho da Universidade de São Paulo. Gomes (2007) comenta esses critérios de edição em seu Projeto de Mestrado para ingresso no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia:

Os critérios atualmente selecionado baseiam-se no conjunto de normas discutidas e estipuladas no II Seminário para a História do Português Brasileiro, realizado em Campos do Jordão, em 1998. As dezesseis normas foram idealizadas e discutidas pelos professores César Nardelli Cambraia (USP), Gilvan Muller de Oliveira (UFSC), Heitor Megale (USP), Marcelo Módolo (Mestrando-USP), Permínio Souza Ferreira (UFBA), Silvio de Almeida Toledo Neto (USP), Tânia Conceição Freire Lobo (UFBA) e Valmir Klamt (UFSC) e, finalmente, estabelecidas em plenária sob a coordenação dos professores Heitor Megale da USP (Universidade de São Paulo) e César Cambraia da

UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). Resumidamente definem-se por um prisma conservador que possibilite a segurança de um estudo lingüístico coerente e fidedigno. Esses critérios podem ser definidos, grosso modo, em apenas editar o texto original, respeitando ao máximo as características lingüísticas de quem escrevia e abrindo apenas as abreviaturas, ou seja, o tipo de edição é a semidiplomática.

Dessa forma, constata-se uma tendência de determinados grupos estabelecerem critérios pré-definidos para elaboração de suas edições. Todavia, uma pergunta paira: o texto e o suporte utilizado não reclamam os seus critérios? Essa pergunta gera outros tópicos que fogem do escopo desse artigo.

O quarto e último período destacado por Telles (1998) são *As Novas perspectivas da crítica textual aliada à crítica genética*, que consiste na comparação de diversas versões de uma mesma obra com finalidade de resgatar o processo criativo de um determinado escritor. Essa nova tendência domina os campos da edição de textos em diversos grupos de pesquisa no país.

Contudo, devemos dar destaque aos novos suportes para edição de textos: os suportes eletrônicos, que, ainda hoje, são vistos com certo preconceito por filólogos mais tradicionais.

Para alguns desses filólogos tradicionais, o processamento das edições eletrônicas de texto estaria tirando o papel primordial do editor, pois eles acreditam que os procedimentos automáticos irão substituir o labor científico da editoração de manuscritos, datiloscritos e impresso, quando, em verdade, esses procedimentos facilitarão a vida de filólogos e de outros estudiosos da língua. Esse tópico será discutido na próxima seção.

Assim, percebe-se que Telles (1998) traçou bem as diretrizes da periodização da história dos trabalhos filológicos no Brasil, levantando quatro períodos essenciais, que são: 1) os estudos filológicos e as primeiras edições, 2) o período acadêmico, 3) a edição crítica de textos modernos, 4) a perspectiva da crítica textual nos dias atuais. Esses quatro períodos foram bem, articulados

delineados pela autora, entretanto, com as novas perspectivas de suporte técnico disponíveis para o processo de editoração dos textos, percebe-se a necessidade de uma reorganização dessa periodização com a inclusão de um quinto período, que daria ênfase processos de editoração de textos com suportes digitais, tendência bastante crescente nos grupos de pesquisas diversas universidades brasileiras, como, por exemplo, a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Federal da Bahia. Logo, pensa-se num novo passo – novas tecnologias: uma saída?

2. NOVAS TECNOLOGIAS: UMA SAÍDA?

Segundo Lose (2006), os materiais do passado, monumentos ou documentos, servem de projeto de análise para os estudiosos da memória. no caso da filologia, esta irá tratar dos documentos, dos testemunhos das possíveis análises a partir de uma documentação.

O ponto crucial destacado por Lose (2006) é a utilização das novas tecnologias para amparar os estudos filológicos. Quais seriam as dificuldades e possibilidades representadas pelas tecnologias? Quais seriam os prejuízos e benefícios que essas tecnologias proporcionam?

A autora informa que as edições em ambientes eletrônicos possibilitam uma grande capacidade de armazenamento, a ligação de informações relativas ao texto editado e, portanto, o meio de editar estaria intimamente ligado ao tipo de edição, ou seja, haveria a mudança do suporte para a edição, cabendo ao editor o seu trabalho indispensável de teorização e estabelecimento de critérios.

Um dos problemas que foi apontado por Lose (2006) foi a possível transformação dos editores em meros localizadores de informações. A edição eletrônica possibilita um maior acesso de informações dos textos editados, contudo a leitura do documento ainda é considerada indispensável para a realização dos trabalhos filológicos, visto que a leitura integral fornece dados comparativos a história e construção do documento, à época e aos aspectos estilísticos que caracterizam o autor do documento. Esses aspectos,

acredita-se, não podem ser tratados por um programa de localização de informações, pois trata-se, de dados que só podem ser obtidos com o texto em seu aspecto integral.

Baseada em Shillingsburg (1993 *apud* Lose, 2006), a pesquisadora cita oito princípios gerais para as edições de texto em ambientes eletrônicos. Esses princípios são, resumidamente: acessibilidade de informações para um número maior de pessoas; transportabilidade compatível com as plataformas eletronicamente existentes (ex.: *windows versus linux*) *design* que estabeleça as ligações entre as informações; segurança; integridade do material; expansibilidade; possibilidade de impressão e navegação. Esses princípios forneceriam edições mais baratas e, acima de tudo, um melhor manuseio dos dados linguísticos fornecidos pela conexão das informações e dados do material editado. Assim, através de *links*, a comparação de testemunhos bem como o estabelecido de relações históricas entre os documentos e os seus autores (ou comunidade) seriam muito mais ágeis e eficazes. As edições em ambientes eletrônicos seriam uma saída para os trabalhos de crítica genética.

O segundo princípio descrito acima, o da transportabilidade, seria o ponto problemático da questão. A escolha do filólogo pela plataforma adequada é uma questão primordial, pois cabe ao filólogo escolher um programa que seja mais acessível aos leitores e, além disso, o filólogo deve saber que existem programações que não são compatíveis entre si. Assim, o risco maior ocorre quando a plataforma escolhida é acessível a poucos, o que reduz drasticamente o público-alvo pensado para edição.

No Brasil, um dos projetos que utiliza o modelo de edição eletrônica de textos é o *Corpus históricos do português Tycho Brahe*, desenvolvido pela Universidade Estadual de Campinas, sob coordenação da Professora Charlotte Galves (CORPUS HISTÓRICO DO PORTUGUES TYCHO BRAHE. 1998):

O Corpus Histórico do Português Tycho Brahe é um corpus eletrônico anotado, composto de textos portugueses escritos por autores nascido entre 1435 e 1835. atualmente, 48 textos (2.279.445

palavras) estão disponíveis para pesquisa livre, com um sistema de anotação sintática (aplicada em um texto).

Essas tecnologias de edição de textos prevêm a edição eletrônica propriamente dita de textos e, a partir dela, um sistema de anotações morfológica e, ainda em desenvolvimento, um sistema de anotação sintática.

Vale salientar que esse sistema de etiquetagem é baseado num programa de desenvolvimento para os textos do *Inglês Médio*, portanto uma dos maiores obstáculos é a adaptação do programa para a sintaxe do Português, pois as estruturas sintáticas do português são diferentes das estruturas sintáticas do *Inglês Médio*. Cabe ainda aos novos pesquisadores adaptar essa tecnologia para estruturas típicas do português brasileiro, ou seja, cada língua irá reclamar um tratamento específico, exigindo a adaptação de técnicas de edição e da própria tecnologia de busca e recolha de dados.

Em meio a essa problemática em torno dos novos suportes tecnológicos que servem de apoio para o trabalho filológico, aparecem novos questionamentos: como ficariam os tradicionais modelos de edição de textos propostos pela filologia? E, no que concerne às edições de manuscritos, datiloscritos ou impressos, haveria diferenças? Deve-se pensar, então nos *Modelos de edição e as novas tecnologias*.

3. MODELOS DE EDIÇÃO E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Cambráia (2005) tornou-se um clássico para os iniciantes da arte de editar textos. Esse o apresenta de maneira sucinta e coerente os modelos de edição de textos segundo as duas classes de estabelecimento de textos.

No que tange às formas de estabelecimento da edição, deve-se levar em conta, segundo deferimento do autor, dois aspectos: o público-alvo e as edições anteriores. Isso é feito a partir do levantamento do *campo bibliográfico*, do texto em questão, ou seja levantar a real necessidade a real necessidade dos fatores em

relação ao texto a ser ditado e ter o domínio das edições que já estão disponíveis no mercado.

As formas de estabelecimento estão distribuídas em duas grandes classes. As *monotestemunhais*, referentes aos textos que possuem apenas um testemunho e as *politestemunhais*, estabelecem o confronto entre dois ou mais testemunhos.

As edições *monotestemunhais* são divididas em:

a) fac-similar - que se baseia na reprodução da imagem e apresenta um grau zero de mediação;

b) diplomática - com um grau baixo de mediação e importantíssima para os estudos e a história da língua, pois mantém as características dos textos, como os sinais abreviativos e marcas próprias do texto. esse tipo de edição se caracteriza apenas pela transcrição fidedigna do texto;

c) paleográfica - também chamada de semidiplomática, paradiplomática ou diplomático-interpretativa. Essa edição possui um grau médio de mediação, tornando o texto mais acessível a um público que não domina a linguagem dos sinais abreviativos. Esse tipo de edição também se utiliza da inserção ou supressão de elementos por conjecturas, entre outras formas de intervenção;

d) interpretativa destina a um público mais amplo e se utiliza de uma uniformização essencialmente gráfica, que, segundo Cambraia, se diferencia da modernizada, pois a modernizada modifica os itens lexicais para facilitar a leitura de um público mais iniciante. Na primeira interpretativa, a uniformização volta-se a afirmar, é gráfica.

A respeito das edições *politestemunhais*, Cambraia (2005) remete a dois tipos:

a) a edição *crítica* - que se caracteriza pelo confronto de mais um testemunho, geralmente apógrafos e que tem como objetivo a reconstituição do texto segundo a última forma que o autor havia lhe dado;

b) a edição *genética* que visa a comparação dos testemunhos, geralmente autógrafos, para a verificação das diferenças entre as redações preliminares e a forma final dada pelo autor.

O fato mais interessante que deve ser notado é que na descrição dos modelos de edição, o aspecto privilegiado são as formas gráficas, ou seja, as descrições dos modelos de edição se centram nos manuscritos, deixando à margem a edição de datiloscritos ou impressos. A edição de datiloscritos e, sobretudo, de impressos é algo que deve ser considerado nos dias de hoje, pois esses tipos de textos estão se tornando cada vez mais importantes para a reconstrução da história das línguas. Como considerar então uma edição denominada tradicionalmente como diplomática se o termo em si carrega em sua gênese o conceito de diploma? As edições diplomáticas excluíram os textos datiloscritos e impressos?

Deve-se pensar ou na especificação de termos para as edições de datiloscritos e impressos ou na ampliação de sentido dos termos tradicionais, a fim de que comportem outros tipos de textos. Mas de que maneira as novas tecnologias contribuíram para a revisão dessas terminologias?

Com a ampliação dos suportes, das técnicas previstas para a preparação dos textos, a revisão dos modelos e tipos de edição seria inevitável, pois, a adaptação seria essencialmente necessária e, com isso, implicaria na revisão da terminologia dos modelos a fim de que se atenda uma maior diversidade de documentos, como, por exemplo, a editoração de jornais e revistas antigas, fontes indispensáveis para a reconstrução da história de uma língua.

Ainda assim, resta uma última pergunta no reino de Morfeu: as novas tecnologias implicaria na morte do filólogo? O trabalho do filólogo seria substituído pelo cérebro eletrônico?

4. A MORTE DO FILÓLOGO OU RENASCIMENTO

Observa-se, no decorrer do texto, o percurso dos estudos filológicos no Brasil e os caminhos e desafios ainda não desbravados pelas novas tecnologias ou pelo desconhecimento dos novos suportes tecnológicos para o trabalho de edição de textos, ou por certa resistência de alguns filólogos em enveredar por esses novos rumos da crítica textual moderna.

É do conhecimento de todos que um dos prejuízos possíveis com o advento dessas técnicas de editoração de textos é a transformação do profissional do texto em um mero localizador de informações, conforme salientou Lose (2006). É bem verdade que aqueles que se limitam a apenas buscar os dados linguísticos sem terem contato com o material de análise ou com o *corpus* na íntegra não devem ser tratados como linguísticos para sua pesquisa. Isso significa dizer que sem terem contato com o material de análise ou *corpus* na íntegra não devem ser tratados como filólogos ou ‘novos filólogos’, pois, a filologia em sua essência somente pode ser concebida com o trabalho com os textos.

Outro ponto que deve ser ressaltado é o seguinte: alguns estudiosos mais tradicionais indagam sobre a possibilidade de o computador substituir o trabalho do filólogo ou editor de textos. Esses pesquisadores acreditam que essas novas iriam realizar as aberturas de abreviaturas, por exemplo, como num passe de mágica, ou seja, na concepção deles, o editor de documento forneceria os dados e a programação ou pacote de programas desenvolveria os itens abreviados de maneira rápida e automática, dispensando o trabalho do editor de texto. Essa concepção vem se tornando uma espécie de *lenda filológica*, pois o que ocorre é uma má interpretação de possibilidades de trabalhos dos diversos programas de editoração de textos. A tecnologia veio para uma melhor qualidade no armazenamento das edições, no tratamento dado ao *corpus* e na agilidade da busca de dados relativos ao texto, ou seja, ela facilita o trabalho do filólogo, mas nunca o substitui. Seria por acaso possível que uma determinada programação conseguisse decodificar um sinal abreviativo que pode remeter a duas formas? Até então essa programação é desconhecida.

Dessa maneira, fica então constatado que o filólogo não morreu. Independente do suporte utilizado para a editoração de textos, ainda se torna imprescindível o trabalho do filólogo tradicional, pois, ele é o centro, a cabeça para a preparação dos textos, afinal de contas, a máquina nunca irá trabalhar sozinha, ela sempre dependerá dos comandos do ser humano.

A matéria, os *corpora*, a partir de agora, renascerão das poeiras dos arquivos por meio dos *flashes* fotográficos e deixaremos de usar óculos, a nossa querida lupa, para dar lugar ao *zoom*. As informações organizadas em diversas folhas e encadernadas em pesadíssimos volumes ficarão inscritas em *bites*, podendo ser conectadas umas às outras, estabelecendo assim uma grande rede de sentidos.

REFERÊNCIAS

CAMBRAIA, César Nardelli. **Introdução à crítica textual**. São Paulo: 2005, p. 87-107.

CORPUS HISTÓRICO DO PORTUGUES TYCHO BRAHE. **Corpus Histórico do Português Anotado Tycho Brahe**. 1998. Disponível em: <<http://www.ime.usp.br/~tycho/>>. Acesso em ago.2007.

GOMES, Luís; PAIXÃO de SOUSA, Maria Clara; MENEZES; Gilcélia de. **Corpora do Português Anotadas - II Oficina de Anotação: Manual resumido dos Procedimentos**. Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~tycho /corpora/oficina_agosto/>. Acesso em: 11 set.2006.

LOSE, Alícia Duhá. A crítica textual e as novas tecnologias. In: TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis et al (Org). **Diferentes perspectivas de estudos filológicos**. Salvador: Quarteto, 2006.p.63-78.

PAIXÃO de SOUSA, Maria Clara. **Módulo de preparação dos textos**. Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~tycho / corpus / manual / prep / pdf / manual_2006.pdf>. Acesso em 11 set 2006.

SHILLINGBURG, Peter, 1993. apud LOSE, Alicia Duhá. A crítica textual e as novas tecnologias. In. TEIXEIRA, Maria de Conceição Reis et al. (Org.). **Diferentes perspectivas de estudos filológicos**. Salvador: Quarteto, 2006. p. 63-78.

TELLES, Célia Marques. A crítica textual no Brasil: um esboço historiográfico. **Estudos linguísticos e literários**, Salvador, n. 21-22, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, junho-dezembro, 1998.

VARIAÇÃO E PRECONCEITO: A LINGUAGEM ESTEREOTIPADA NAS TELENÓVELAS DA REDE GLOBO

Leandro Pereira da Silva¹

Ronaldo Araújo Santos²

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo analisar a existência do preconceito linguístico nas falas dos nordestinos por intermédio das personagens protagonistas, Maria do Carmo e Santo, respectivamente, das novelas *Senhora do Destino* e *Velho Chico* da Rede Globo de televisão. Por essa razão, buscou-se responder a seguinte questão problema: quais os estereótipos linguísticos e culturais a mídia televisiva tem instaurado a partir das falas das personagens nordestinas nas telenovelas? Nesse sentido, o percurso metodológico se apropriou de abordagem bibliográfica e qualitativa, que contemplou a apreciação da imagem identitária e linguística a partir de cenas específicas das telenovelas referidas acima. Para o desenvolvimento do trabalho, foi utilizado o seguinte aporte teórico: Charaudeau (2007), Hall (2008; 2011;), Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (1991; 2003; 2006); Possenti (2009); Martín-Barbero (2009); Freire (2013); Gil (1999); Godoy (1995), dentre outros. Assim, como resultados parciais pode-se deduzir que o preconceito linguístico parte de uma perspectiva não apenas linguística, mas também social político e ideológico.

Palavras-chave: Estereótipos. Identidade. Mídia televisiva. Preconceito linguístico.

1. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: A LÍNGUA COMO FENÔMENO SOCIAL

A constituição identitária de uma sociedade, de um determinado povo, forma-se atrelada a valores, costumes e

¹ Estudantes da UNEB - Irecê

² Estudantes da UNEB - Irecê

comportamentos passados de geração a geração. Por essa vertente, os processos e avanços tecnológicos foram surgindo e favorecendo para que essa identidade cultural abarque uma reflexão das configurações de suas práticas em diversos meios de comunicação, a exemplo dos programas televisivos (nas telenovelas) e na mídia como um todo.

Convém ressaltar que a maior parte dos programas cujo objetivo é o de entretenimento, os humorísticos, merecem atenção especial. Por eles, são transmitidos efeitos de moral, estética e de respeito. A grande maioria dos programas exibidos pauta-se no clássico chavão de expor ao ridículo uma imagem estereotipada. Comportamento sexual, preconceito regional, linguístico, étnico, associações de classes menos favorecidas, etc., são pontos pertinentes para a criação de supostos tipos sociais e, a partir deles, a criação do que chamam de humor. Por conta disso, é necessário compreender como “[...] os discursos são dominados e confiscados pelos indivíduos ou instituições que se arrogam o controle exclusivo sobre eles” (CHARTIER, 1991, p. 180).

Diante das discussões pautadas acima, o presente capítulo teve como propósito trabalhar a construção da cultura nordestina, a partir do olhar da mídia televisiva, no caso específico, a Rede Globo, tomando como *corpus* para a análise linguística os textos trabalhados, em sala de aula, a partir das falas dos personagens das telenovelas *Senhora do Destino* e *Velho Chico*, com o intento de trazer respostas para a seguinte pergunta: *como é construída a fala dos personagens nordestinos através das telenovelas transmitidas pela Rede Globo de Televisão, nos casos específicos, Senhora do Destino e Velho Chico?*

Considerando essa lógica, foi possível visualizar, logo de início, e que serviu como mote para a confecção do capítulo, o fato de que, tanto em *Senhora do Destino* (transmitida nos anos de 2004/2005), quanto em *Velho Chico* (transmitida em 2016), a abordagem linguística por parte dos personagens se distancia de uma realidade atual, ou seja, as novelas abordam características não inerentes às falas do Nordeste ao tempo em que constituem preconceitos acerca de tal linguagem. Conforme Chartier (2002), a

percepção do social não é totalmente verdadeira já que é forjada pelos grupos que possuem autoridade, os detentores do poder, com o propósito de passarem uma imagem preconcebida da realidade, e, por isso, complementa o autor, o estudioso deve considerar que os discursos proferidos devem sempre estar relacionados com o lugar (social) de quem o utiliza naquele momento e o alcance do seu poder de comando.

2. IDENTIDADES INTERDISCURSIVAS: SENHORA DO DESTINO X VELHO CHICO

A identidade cultural do indivíduo na sociedade é construída a partir do modelo linguístico que lhe é atribuído. Nesse sentido, para que analisemos esse processo de construção, precisamos compreender que tais identidades não possuem uma uniformidade. Como afirma Hall (2008, p. 108) “[...] as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas”. Assim, independente dos grupos sociais que pertencemos ou das diferenças ideológicas e opções diversas, a nossa identidade será sempre baseada no outro, ou seja, o outro nos caracteriza na sociedade de acordo com o nosso comportamento.

E assim, nesse jogo dialógico entre os indivíduos, compreendemos que o outro compõe a nossa identidade, seja pactuando ideias no campo ideológico ou divergindo em atitudes diversas, as atrações são sempre inevitáveis fazendo-nos pensar que o outro é fator fundamental para a minha identificação enquanto sujeito social.

No que concerne à construção da identidade coletiva pelo viés linguístico, reafirma-se aqui a importância desse elemento na construção social do indivíduo perante a sociedade. Nessa perspectiva, Charaudeau (2012, p. 26) aponta que:

[...] É evidente que a língua é necessária à constituição de uma identidade coletiva, que ela garante a coesão social de uma

comunidade e que constitui o “cimento” dessa comunidade, quanto mais presente se faz. É por meio dela que se dá a integração social e que se forja a simbólica identitária. É igualmente evidente que a língua nos torna responsáveis pelo passado, com o qual cria uma solidariedade, fazendo com que nossa identidade seja moldada na história e que, conseqüentemente, tenhamos sempre algo a ver com nossa própria filiação por mais longínqua que seja [...].

A identidade de uma comunidade é construída dentro da perspectiva de língua criada pela sociedade. No que diz respeito à formação da identidade do nordestino, em particular, é pertinente observarmos que a cultura de um povo será sempre heterogênea considerando as existências de outras culturas no seu processo de formação.

Os traços culturais da construção identitária são reforçados a partir da fala, esta que é totalmente desconsiderada pela sociedade preconceituosa e que caracterizam a linguagem nordestina como algo atrasado e rústico. Todavia, devemos considerar que essa gama de preconceitos está atrelada aos contrastes sociais e também pela sua representatividade no cenário nacional entre a região Sul e a região Nordeste.

Aceitar o outro com suas diferenças culturais é, por vezes, um processo que requer reflexão. Essa explicação se dá pelo desenvolvimento do percurso histórico e não aceitação da constante miscigenação étnica e cultural e da acelerada transformação global, pois, diferentes identidades se cruzam e se entrecruzam num ritmo tão acelerado que, muitas vezes, leva a uma crise da própria identidade, ou seja, já não se sabe mais “quem sou e o que eu sou”.

Por tais perspectivas de transformação global, a sociedade encontra-se num processo de “crise de identidade” perpassada por variações de estruturas centrais do mundo moderno. Nessa perspectiva, Hall (2011, p. 7) salienta que:

[...] As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e

fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social [...].

Discutir sobre identidade nos dias atuais implica em vários aspectos inerentes ao pertencimento do indivíduo bem como no seu processo sociocultural.

Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 71) “cada enunciado é para o falante um ato de identidade” e ao expressar um enunciado o falante demonstra um sentimento de identidade que lhe é individual, mas, ao mesmo tempo, coletivo, pois, a identidade é formada também pela convivência e pelo sentimento de pertencimento para com a comunidade ou grupo a qual este indivíduo está inserido.

Conseqüentemente, as identidades transformam-se em novas identidades, ou seja, as *identidades híbridas* destacadas por Hall (2006).

Partindo da concepção de identidade cultural de Hall (2005), podemos chegar ao conceito da identidade nordestina. Segundo o autor, cultura pode ser concebida através de símbolos e representações.

A construção simbólica cultural se faz presente através dos elementos naturais da região nordestina como o solo, a natureza, as músicas de forró, os costumes, a culinária, as crenças, o clima quente, a caatinga, a língua e os valores morais dentre outros elementos ali presentes. Dessa forma, enfatizaremos estes aspectos no decorrer do capítulo.

É interessante destacar a importância ideológica da linguagem como cultura social, pois, como se sabe, língua é poder. Nesse contexto, a forte influência da língua produz no sujeito a qualidade e aceitação de pertencimento através do lugar que ocupa na sociedade.

A construção identitária passa por vieses diferentes, mas um ponto que merece destaque refere-se à caracterização do

preconceito e às falas estigmatizadas dos marginalizados. Aqui, podemos destacar como exemplo a fala do nordestino, taxada sempre com estereótipos, incorreta e arrastada. No que concerne à exposição linguística como instrumento natural de identidade, as telenovelas quebram a autenticidade da fala do nordestino e as transformam em elementos manipuláveis, depreciativos; um verdadeiro preconceito linguístico.

Segundo Bagno (1999), o preconceito linguístico é caracterizado pela desconsideração da fala e da cultura do indivíduo, assim, é preciso reconhecer que a variação se diverge e integra várias línguas; regiões, classe social, grau de escolaridade, sexo, faixa etária, enfim, são múltiplos olhares dessa variabilidade dialetal dependo do contexto do sujeito nele inserido.

No Português, como em todas as línguas, o fenômeno da variação linguística é considerado um acontecimento natural, que compreende questões de ordem geográfica, histórica, política e social. Para entendermos as variações e suas construções no decorrer do tempo, é necessário mergulhar no seu percurso histórico.

Para a Sociolinguística, a língua existe como interação social modificando as situações e os meios de acordo com o contexto histórico e cultural. Logo, não há como estudar a língua fora de um contexto que envolva a sociedade, como afirma Mattos e Silva (2004, p. 299):

[...] O grande avanço da sociolinguística se funda basicamente na sua conceituação de língua como sistema intrinsecamente heterogêneo, em que se entrecruzam e são correlacionáveis fatores intra e extralinguísticos, ou seja, fatores estruturais e fatores sociais (como classe, sexo, idade, etnia, escolaridade, estilo) [...].

As heterogeneidades linguísticas, bem como as variações, estão sempre ocorrendo por meio de fatores sociais. Dessa forma, convém ressaltar que o preconceito deixa de ser linguístico e passa a ser também social e cultural. Esse preconceito reforça a construção de estereótipos relacionados à cultura e status social do

nordestino. Para a sociedade, a fala do nordestino é o contraponto das falas consideradas cultas (de forma preconceituosa) das regiões mais desenvolvidas economicamente.

Nesse sentido, as novelas problematizam discussões pertinentes acerca da exclusão social e linguística tencionada pela televisão, o universo imagético nordestino aparece desconfigurado em ambas as tramas, ou seja, o foco principal é usar as imagens do Nordeste marginalizado para impactar o público com uma realidade muito distante daquela mostrada. Os estereótipos construídos a partir das imagens baseiam-se na construção da identidade nordestina com fortes ligações, a fome, o atraso, a miséria social e a seca.

3. A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E SUA ANÁLISE EM SALA DE AULA

A análise realizada não tem por objetivo provocar o leitor a tecer comparações ou julgamentos nos modelos de fala, mas sim detectar a carga de preconceito existente sobre o falar nordestino e a forma como essa é exposta através das telenovelas da Rede Globo.

As falas aqui analisadas não compreendem um corpo total de todos os capítulos das telenovelas, mas, um conjunto de cenas ricas em recursos linguísticos capazes de responder as inquietações antes suscitadas e que podem ser utilizadas como exemplos de análise linguística para os discentes em sala. Para a análise dos dados dos recursos linguísticos foi considerado o estado natural das personagens, condição social vivida pelos personagens, ambientação da cena, tempo espaço, assim como outros elementos considerados importantes nesse processo, com o intuito de provocar nos discentes uma análise crítica do material.

Os elementos cenográficos mostrados reforçam estereótipos construídos a partir do ambiente nordestino, ou seja, a representação desses elementos tem como objetivo impregnar no telespectador uma visão simbólica e distorcida da realidade natural do Nordeste. Dentro dessa mesma lógica, as vestimentas usadas

pelos personagens retratam a pobreza vivida por eles tanto em *Senhora do destino* como em *Velho Chico*. Em *Senhora do Destino*, especificamente, as cenas expõem uma contextualização do ambiente nordestino, plantas como o *mandacaru*, *xique-xique*, animais como: *bode*, *galinha* e a *cachorra* por nome “baleia” focalizada na novela como inspiração do livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Veja-se na figura ilustrativa:

Figura 1 - Imagem da obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos



Fonte: www.infoescola.com

Na ilustração da obra, as cores neutras, camisas e calças de botão para os homens e vestidos simples para as mulheres sempre alcançam uma tonalidade rústica e inacabada. É importante enfatizar que, junto à imagem estereotipada da pobreza, a língua sempre está presente nessa representação imagética. Como a relação entre língua e política sempre foi muito próxima, a forma de falar relacionada com a região de pertencimento daquele indivíduo, sempre foi usada como diferenciador social, com o propósito de elevar uma região, uma classe ou um grupo, em detrimento dos demais. São as relações de poder estabelecidas por Foucault (1996), situações em que um indivíduo (grupo, instituição

ou país) tenta, com todas as armas disponíveis, impor sua ideologia. Em sua obra *A ordem do discurso*, Michel Foucault discute essa questão da palavra e da carga semântica embutida para a dominação, ao dizer que a produção do discurso, dentro das relações de poder, é regulada, selecionada e organizada de forma consciente dentro da sociedade.

Nesse primeiro momento, a justificação de escolha das cenas das respectivas novelas trabalhadas em sala de aula com os discentes diz respeito à qualidade imagética do ambiente bem como a riqueza linguística, fator essencial para o foco analítico que se busca aplicar nas atividades dentro da Universidade, de forma crítica e sempre buscando autonomia nas análises dos discentes. Sem dúvidas, as cenas conseguem impactar o telespectador uma vez que exibem uma realidade construída do interior nordestino pela Rede Globo. Veja-se a imagem da novela *Senhora do Destino*, mostrando essa triste realidade social:

Figura 2 - A morte da cachorra *baleia* em *Senhora do Destino*



Fonte: <https://www.google.imagens.com.br>

Em *Senhora do Destino*, a imagem do semiárido nordestino é contrastado numa mistura de cores fortes com certa predominância do preto e do céu todo azulado com poucas nuvens, mostrando a realidade do clima nordestino e da falta de chuva que os assola.

Em uma determinada parte da novela, a simbologia fica mais marcante ainda, quando a câmera foca um *Carcará*, ave da família dos Falconídeos, muito comum no Nordeste que se alimenta de insetos, anfíbios e até carniça, sobrevoando aquele espaço. Enquanto isso é exposto também o cenário seco do Nordeste da caatinga explorando a tonalidade amarelada, cor predominante do ambiente seco, com um ciclo de chuvas restrito e índice pluviométrico baixo.

Figura 3 - O personagem Santo (em *Velho Chico*) com a imagem do Sertão nordestino



Fonte: <https://www.google.imagens.com.br>

Fazendo um paralelo de imagens das duas novelas, tem-se abaixo o personagem *Santo*, de *Velho Chico*, situação em que se retrata um pouco da realidade nordestina, com um sol imponente, cruel e que maltrata a vegetação local, além do mandacaru,

personagem essencial para retratar essa realidade, devido à sua capacidade impar de resistência.

Em resumo, as imagens possuem o condão de explicitar o Sertão com todas as suas alegrias e agruras. Infelizmente, de forma intencional, as telenovelas valorizam aquilo que é considerado ruim, feio, e negligenciam a heterogeneidade cultural, a claridade, o azul celeste, o belo do Nordeste, em especial, em terras sertanejas.

No caso da língua, percebe-se esse equívoco da novela em tentar passar uma imagem inferiorizada da língua falada pelos personagens, numa visão purista e equivocada de acreditar na existência de falares superiores e de línguas superiores. Esse pensamento já é ponto vencido entre os linguistas, pois, é sabido que não existem falares superiores, nem línguas superiores, o que existe, de fato, são falares diferentes, caracterizados pela realidade social e cultural de cada povo. A língua é uma corrente viva e, durante o seu percurso, vários fenômenos sofrem mudanças. Nas palavras de Faraco (1991, p. 57) “as línguas estão envolvidas num complexo fluxo temporal de mutações e substituições, de aparecimentos e desaparecimentos, de conservação e inovação”. Pela análise da fala das personagens em ambas as novelas, percebe-se essas transformações através de fenômenos bastante presentes e comuns na língua portuguesa. A *palatalização*, a *supressão*, a *dupla negação*, dentre outros, são alguns fenômenos presentes na língua portuguesa bastante apropriados para serem trabalhados em sala, na perspectiva da variação linguística, aplicadas não como erros de português, mas sim, dentro das diversas variações linguísticas que ocorrem em todas as línguas do mundo, a exemplo das variações históricas, diatópicas, diastráticas e diafásicas.

4. O ESTUDO LINGUÍSTICO: NOVOS CAMINHOS TRILHADOS NA UNIVERSIDADE

Como mencionado, anteriormente, os dados para a análise foram retirados das falas dos personagens das duas telenovelas. Pelo material coletado, notou-se a presença de palavras e

expressões usadas no discurso, apresentando uma gama de variedades na língua portuguesa e que, infelizmente, é externada, de forma engraçada, na forma de brincadeira, com o propósito de depreciar os personagens, em seus momentos de fala, denunciando o lugar social e a região a qual pertencem.

Dentro dessa lógica, destaca-se, inicialmente, o fenômeno do sotaque nordestino usado pelas personagens e ridicularizado nas tramas.

- 'Oxe' como é como vou esquecer de ti e da minha família. (Senhora do Destino)

- 'Oxe' dotô! Isso daqui é pelo que o dotô e a mocinha tem feito pra nós. Há, há, **oxente!**

- **Oxe!** Se Deus quis é minina Olívia. (Velho Chico)

Essa tentativa marcante de caracterizar o sotaque nordestino classificando-o como feio ou depreciativo é uma marca de novelas globais, geralmente o sotaque do personagem nordestino tende a ser modificado quando em contato com outros, como os sulistas, por exemplo: fica claro para o telespectador e para a elite televisiva que o sotaque nordestino é considerado feio e inferior.

Essa expressão é usada para demonstrar admiração, surpresa e estranheza mais comum na Bahia, "Oxe!", que é uma forma ainda mais abreviada da expressão original que evoluiu da seguinte forma: **Ó, gente! – Oxente! – Oxe!**

O termo *Oxente* é formado através da aglutinação da expressão "ó, gente!". O Nordeste é muito rico em interjeições desse tipo, como, por exemplo: *Arre-égua!, Vixe!, Vice!, Oxe! Eita!* etc., que podem adquirir diversos significados dependendo da ocasião e do tom de voz usado.

Dessa forma, nenhuma exposição estilística da fala do nordestino deve ser levada ao telespectador com o objetivo de menosprezar, aí é que está o problema. Atualmente as telenovelas têm abordado os

modelos de fala e principalmente do nordestino com a classificação de 'feia', errada, fora do padrão da língua Portuguesa.

Esse tipo de interjeição usada na fala não é comum apenas no Nordeste. Em muitas partes do Brasil são encontradas interjeições com significado similar, por exemplo, "uai" em Minas Gerais e "Tchê" no Rio Grande do Sul. Com uso generalizado pelo país são encontradas as interjeições *Ave! Ave Maria!, Vixe!, Vixe Maria!*, Dentre outras.

Outro fenômeno destacado nas duas novelas e muito diz respeito à pluralização, observamos fenômenos presentes em várias cenas como veremos abaixo.

Senhora do Destino:

- *Josivaldo por essa luz que nos 'alumia' que tu não vai esquecer de mim e dos teu filho não'. (Senhora do Destino)*

Velho Chico:

- *Oh dotô, isso é o combinado entre os produto.(Velho Chico)*

A supressão do "S" nas falas tão polarizadas pela mídia reforça a ideia de que o povo nordestino não consegue, pelo menos, formar palavras no plural ou concordá-las dentro de uma construção frasal.

Ainda nesse rol de depreciações, destaca-se também outro fenômeno comum, que linguisticamente é denominado de palatalização, em várias regiões esse fenômeno é frequente, porém, só é observado com maior incidência na região Nordeste.

Leite e Callou (2004) lembram que características de alguns estados do Nordeste estão mais próximas do Sudeste, por exemplo, do que de outros estados nordestinos. As autoras citam o exemplo da pronúncia dental do *t* e do *d* antes de *i*, considerada típica do falar nordestino. Algumas novelas exacerbam esse traço no falar baiano e não atentam para o fato de que em Salvador e no sul da

Bahia *t* e *d* são *tch* e *dj* da mesma forma como falam os cariocas. O famoso *s* “chiado”, estereotipado como a identidade dos cariocas, é também típico do Recife e menos típico de Salvador, na mesma região. Isso mostra o mosaico linguístico que são todas as regiões brasileiras. Assim, constata-se que toda espécie de preconceitos contra o sotaque nordestino tem forte predominância também com questões sociais.

O ponto mais importante para o desenvolvimento de uma conversação é o sentido da fala, assim, independentemente, de qualquer circunstância ou construção dentro da língua portuguesa, o que prevalece é a sintonia entre produtor e leitor, se ambos conseguem, através da fala, se comunicarem de modo que haja entendimento já é o suficiente. Vejamos abaixo trechos tirados de diálogos nas duas novelas.

- *Mais eu não vou sentir saudade não, bora se não ela não vai se aquietar não*. (Senhora do Destino)

- *Não, eu não quero ir pra casa não, e ficar sozinha aqui tudo me faz lembrar de Santo, tudo*. (Velho Chico)

A descrição da cena acima destaca um fenômeno corrente na fala do nordestino que é a repetição da palavra *não* na construção das frases. Antecipadamente, busca-se sinalizar aqui a formação de estereótipos criados através da imagem do povo nordestino dentre outros grupos sociais.

Construções marcadas acima aparecem na fala da personagem várias vezes com a tentativa de reforçar para o telespectador um modo diferenciado e errado de falar, pois, para os gramáticos, a repetição do “não” nessa intensidade é desnecessária e provoca uma redundância, ou seja, distorce a língua portuguesa. Alguns gramáticos caracterizam essas formações como erros avançados praticados por aqueles que não seguem a gramática.

Em português, a negativa antecede o verbo, de modo que não temos de afirmar antes de negar. Vale aqui um parêntese: há regiões em

que se registram, sobretudo na fala, expressões do tipo "Fiz não", "Sei não", etc., em que a negativa se coloca depois do verbo e nem por isso são levadas a pré-julgamento de estética e funcionalidade.

São, entretanto, construções mais comuns na oralidade e é possível que decorram do encolhimento dessa construção "Não fiz não", "Não sei não", em que a segunda negativa tem mais realce que a primeira e, como são fenômenos da fala, não devem ser considerados como erros na oralidade.

Fenômenos desse tipo confirmam a vivacidade da língua, ou seja, ela está sempre em constante mudança, ela é viva e corrente e jamais pode ser classificada, pois, o universo cultural e social do Brasil é diversificado. Temos em seguida algumas demonstrações a respeito de algumas falas das personagens nas respectivas novelas:

- *Que isso cabra! Guarda isso pra **voceis**, pelo amor de Deus! (Velho Chico)*

- *Se Deus num quiser que seja **pur** que for, mas eu daqui eu num saio (Velho Chico)*

- *Eu saí daqui pra dá a **voceis** uma vida descente e até conseguir fazer isso não vou **esmurecer é nunca. Vambora.** (Senhora do Destino)*

Nessa abordagem, conseguimos observar primeiramente um fato considerado comum em vários falantes da língua, porém, isso só passa a ser observado com mais ênfase normalmente quando o sujeito é nordestino da classe pobre, isso se torna tão exposto ao ponto de ser claramente usado em todas as falas contextuais da personagem.

Na pronúncia da palavra "*voceis*" observados nas duas novelas, percebemos um acréscimo da vogal "i" "*voceis*" prolongando o som vocálico e causando uma pequena diferença sonora de efeito na palavra.

Para tanto, trouxemos um quadro comparativo que exemplifica algumas expressões nordestinas tão massificadas pela mídia televisiva (telenovelas):

Quadro 1 - expressões nordestinas massificadas pela mídia

<i>Senhora do Destino</i>	<i>Velho Chico</i>
Tralha: Palavra usada para designar Objeto/Malas, etc.	Fio: Palavra que designa o nome <i>filho</i> , nesse caso ocorre uma redução na palavra pronunciada;
Bora: Abreviação muito comum da expressão “vamos embora”;	Donde: Designa lugar, aqui ocorre notavelmente o acréscimo da consoante <i>D</i> ;
Balêa: Fenômeno que ocorre a supressão das vogais;	Avexe: Sinônimo da expressão “andar depressa”;
Míninu: Fenômeno que ocorre pelas trocas de vogais: <i>E/I</i> e <i>O/U</i> .	Trabaio: Supressão do dígrafo LH .

Portanto, nenhum tipo de preconceito linguístico, social ou cultural baseados em ideologias do sistema podem ser alimentados, uma vez que cada povo se constitui pelo seu modelo cultural, pelas diferenças regionais e por diversas etnias.

Segundo a gramática normativa de Língua Portuguesa, esse fenômeno está ligado a *Ortoépia* que é a parte gramatical que estuda a correta pronúncia dos grupos fônicos. A ortoépia está relacionada com os seguintes fatores: a perfeita emissão das vogais, a correta articulação das consoantes e a ligação de vocábulos dentro de contextos.

Nesse caso, nos deparamos com o acréscimo de fonemas e isso acontece normalmente com outras palavras, por exemplo: *pneu / peneu, freada / freiada, bandeja / bandeija*.

Situações desse tipo não são construções exclusivamente de pessoas nordestinas, mas fatores recorrentes aos falantes de classes e regiões diferentes, contudo, a telenovela se esforça para caracterizá-las pejorativamente, levando o telespectador a acreditar que essa “transgressão” gramatical é típica de um povo sem cultura que fala tudo errado.

O mesmo caso ocorre na palavra *esmorecer: esmurecer* - nessa situação destaca-se uma troca da vogal *O* pela vogal *U*, devido ao processo metaplasmático de alteamento da vogal *O*, uma vogal média, para a vogal *U*, uma vogal alta.

E, dessa forma, encontramos outras construções significativas como a supressão de vogal “a” na frase: “*Témais vê*”. Nesse caso o uso comum do “até” para designar um tempo demarcado.

Uma redução na palavra *embora*: *bora*, assim, como a expressão *Tadinha* criada a partir da palavra *coitadinha* e até a junção formando a palavra *vambora*, sendo um neologismo construído através da aceleração da soma da pronúncia das palavras *vamos em boa hora*, nascida justamente da variante linguística coloquial - popular, tão bem pronunciada pelo povo.

Sabe-se que esses fenômenos acontecem devido à diversidade linguística existente em várias regiões, as construções vão se modificando ao longo do tempo com os falares do povo e o contato com culturas diferentes.

Para a Sociolinguística, nota-se que esta trouxe uma grande contribuição ao correlacionar fatores linguísticos e fatores sociais na análise variacionista, dentro dos eixos diatópico, diastrático e diacrônico como tríade de concepções e fatores linguísticos. Neste aspecto, uma descrição sociolinguística nos permite afirmar que, se duas formas diferentes permitem dizer a mesma coisa, sem alterar a construção básica da oração ou de um enunciado, existem certamente diversas correlações linguísticas em contextos sociais, faixa etária, gênero e escolaridade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O julgamento midiático sobre a cultura e a língua do povo nordestino se caracteriza dentro de várias perspectivas nordestinas partindo do princípio de que a identidade seja condicionada pelo fator linguístico e social.

Dessa forma, é pertinente aqui afirmar que a mídia em especial a TV cria imagens preconcebidas da linguagem nordestina, essas informações partem de suposições do senso comum de que a região Nordeste não representa a “beleza” linguística e social de outras regiões brasileiras. Nessa perspectiva, deve-se considerar que o bojo cultural e linguístico do Nordeste se constitui assim, como nas

outras regiões, a partir da fusão de etnias, fato que explica todas as diversidades existentes.

Após a conclusão do capítulo, constatou-se que existe um preconceito arraigado por parte da mídia televisiva. O gênero telenovela distorce as realidades culturais e linguísticas sobre o Nordeste provocando assim uma gama de preconceitos errôneos e massificadores.

A partir dessas considerações, esperamos, após a conclusão do capítulo, ter contribuído de alguma forma com nossos pares. Dada à ausência de pesquisa sobre a questão da representação do Nordeste e do nordestino na mídia, de antemão, este capítulo reconhece ser um ponto de partida para outros trabalhos que venham a ajudar a preencher a lacuna sobre abordagens do preconceito linguístico na mídia, bem como ampliar o conhecimento e construir debates acerca da temática discutida entre os discentes em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico, o que é e como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. –São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris 1945. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CHARAUDEAU Patrick / **Discurso das Mídias**: tradução Ângela S.M. Corrêa. 1ed; 1º reimpressão. - São Paulo: contexto, 2007.

_____. **Discurso e desigualdade social**. IN: **Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal**. (2012, p. 17-29).

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002. (Col. Memória e Sociedade).

CHARTIER, R. O mundo como representação. In: **Revista das revistas**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, apr. 1991. ISSN 1806-9592.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>. Acesso em: 27 jun. 2016.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2011.

HALL, S. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Klebson; CUNHA E SOUZA, Hirão. F; SOLEDADE, Juliana. **Do português arcaico ao português brasileiro: outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2009, v.1. p.329.

OLIVEIRA, Klebson; CUNHA E SOUZA, Hirão. F.; GOMES, Luís. **Novos Tons de Rosa ... para Rosa Virgínia Mattos e Silva**. Salvador: EDUFBA, 2009, v.1. p.196.

POSSENTI, Sírio. **Língua na Mídia**/ Sírio Possenti. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FILOLOGIA E ESCRITA: EDIÇÕES, SUPORTES E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Hirão Fernandes Cunha e Souza¹

RESUMO

O presente texto tencionou fazer uma sucinta reflexão sobre os estudos filológicos em face às novas tecnologias, trazendo como objetivo mostrar que, apesar das dificuldades encontradas na transmutação para novos suportes, em especial do papel ao digital, a edição de textos com o apoio da cibernética tem proporcionado muitos benefícios quanto à conservação e divulgação desses materiais, tanto numa perspectiva histórica como linguística. Como aporte teórico, tomou-se por base as reflexões de Cambraia (2005), Lose (2011), Gomes (2014), Higounet (2003) e Mateus (1970). Na estratégia metodológica, foi feita uma reflexão sobre a edição crítica de autoria de Maria Helena Mira Mateus (1970), da obra *Vida e Feitos de Júlio César*, documento do século XV, com uma análise dos dados apresentados pela autora, trazendo como resultados os métodos e técnicas que já eram usados, tradicionalmente, e as novidades que foram surgindo dessa passagem do papel para as bases informatizadas.

Palavras-chave: Filologia, edições, suportes e as novas tecnologias.

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

Levando-se em conta as dificuldades de acesso encontradas por pesquisadores – quer historiadores, quer linguistas – a textos escritos em períodos muito recuados no passado da língua, sentiu-se a necessidade de, no decorrer da história, facilitar o acesso ao conteúdo desses textos através de sua transmissão para suportes que os tornem mais disponíveis para consulta ou como fonte de pesquisa.

¹ Licenciado em Letras Vernáculas, Mestre em Letras e Doutor em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é Servidor Público da Universidade do Estado da Bahia - Campus XVI / Irecê.

Da pedra ao papiro ou do pergaminho ao papel, os seres humanos foram escrevendo e reescrevendo sua história.

Ainda nos primórdios da civilização, esses materiais serviram como suporte à memória, ao pensamento e às experiências de povos que viveram em períodos mais antigos da humanidade.

Nessa perspectiva, coube à Filologia, enquanto ciência do texto e que tem como meta principal conservar e transmitir esse conhecimento, garantir a especialização dessa tarefa.

Com o auxílio das novas tecnologias, portanto, os estudos filológicos têm contribuído para transpor as dificuldades de acesso aos documentos originais, normalmente guardados a “tantas chaves”, documentos atestadores de um passado e que registram a memória social, boa parte com exemplar único e, muitas vezes, em precário estado de conservação. É nesse momento que se dá o encontro entre o antigo e o novo, com o surgimento da *Cultura do Eletrônico*, implicando novas reflexões e novos paradigmas no trato com os textos agora disponíveis nas *web-pages*, isto é, páginas da *internet*, contendo informações e dados fornecidos por um *site* e acessíveis aos usuários.

Naturalmente, isso deve ser feito com cautela, já que o uso inadequado da *Web* pode trazer prejuízos para o pesquisador desavisado. Não é por acaso o surgimento, no Brasil, da *Lei Geral de Proteção de Dados* (LGPD - número 13.709), aprovada em agosto de 2018, e com parte de sua fundamentação no GDPR, regulamento criado na Europa com o *propósito de proteger os dados e as identidades dos cidadãos* da União Europeia.

Essa postura já vem sendo adotada em diversas instituições de todo o mundo, principalmente na Europa, trazendo muitas vantagens para o mundo científico por favorecer a conservação e o acesso às informações contidas nos diversos documentos, disponíveis na rede, através das bibliotecas digitais, com um acervo amplo e diversificado para os internautas, a exemplo dos textos digitalizados e já disponíveis na Biblioteca Nacional.

Sendo assim, considera-se fundamental noticiar a trajetória das edições textuais, desde o pergaminho às imagens digitais, isto

é, a mudança de suporte do manuscrito para o impresso e, posteriormente, do impresso para as bases digitalizadas, colocando o problema em uma perspectiva diacrônica e mostrar como as novas tecnologias foram, gradativamente, fazendo parte da história dessas edições.

Mapearam-se, portanto, os obstáculos encontrados e as diversas soluções criadas pelos filólogos na edição de textos antigos. Para o presente artigo, tomou-se como base e exemplo a edição crítica de autoria de Maria Helena Mira Mateus (1970), da obra *Vida e Feitos de Júlio César*, documento do século XV, trazendo reflexões em perspectivas diversas sobre as técnicas que já eram usadas tradicionalmente e as novidades que foram surgindo dessa passagem do papel para as bases informatizadas.

Tais informações são pertinentes porque o Filólogo deve ser muito cuidadoso no processo de transmissão dos textos escritos, especialmente, os antigos. Um cuidado e cautela necessários para que não se incorra em erro, violação ou transgressão do conteúdo ou ideia real existente no texto original. É o que Cambraia (2005, p. 16) demonstra na brincadeira infantil do telefone:

Ao pé do ouvido de quem está ao seu lado, uma pessoa passa oralmente uma mensagem, a qual é repassada para a pessoa seguinte do círculo em que se encontram, e assim sucessivamente – mas, como todos sabem, ao retornar ao primeiro emissor, a mensagem nunca chega como foi. Pode-se dizer que se passa, *mutatis mutandi*, a mesma coisa na transmissão de textos escritos. A cada cópia que se faz de um texto, a constituição deste muda – seja por ato involuntário, seja por ato voluntário de quem o copia.

Esse exemplo lúdico da tradicional brincadeira popular do *Telefone Sem Fio* mostra, com clareza, a seriedade necessária no processo de transmissão do conhecimento, através dos textos escritos, e a adequada definição de Filologia enquanto ciência que tem por objeto a escrita (sua conservação, estudo e difusão).

Nessa perspectiva, é o estudo da escrita que define o fim último da Filologia e, da mesma forma, o estudioso desses textos,

isto é, o Filólogo, como aquele ou aquela que trabalha com o léxico de uma determinada língua, desvendando a história e a memória daquela sociedade. Nas palavras de Melo (1975, p. 12):

De posse de um manuscrito, o filólogo tem de saber de que época é a letra, deve interpretar e desfazer as abreviaturas, deve conhecer o estado da língua nos primeiros séculos, para, lendo o manuscrito, saber se se trata de um original, de uma cópia contemporânea ou de cópia posterior, se o copista foi fiel ou se inseriu modernismos no texto; deve conhecer a história, os usos e costumes, a cultura da época do manuscrito, para interpretar o texto, entender as alusões, as imagens etc., etc.

Com um labor incansável, o filólogo objetiva realizar a reconstituição de um texto. Termo trazido da Antiguidade Clássica, surgiu, curiosamente, antes mesmo do termo Filologia, em textos de Platão e Aristóteles, como aquele indivíduo que é “amigo da palavra”. “Por isso, o filólogo é aquele que apreende a palavra, a expressão da inteligência, do pensamento alheio e com isso adquire conhecimentos, cultura e aprimoramento cultural”. (BASSETO, 2005 p.17).

E a Filologia, dentro desse contexto, aparece significando o culto à linguagem e que se tornou, com o passar dos séculos, uma ciência, com objeto e método bem definidos. Como está demonstrado em Melo (1975, p. 11):

Filologia lato sensu é o estudo científico de uma forma de língua atestada por documentos escritos. É uma ciência aplicada, dado que seu escopo, sua finalidade específica é fixar, interpretar e comentar os textos. De modo que o conhecimento científico da língua funciona como meio, como instrumento para que a ciência atinja seu fim próprio.

Nota-se, então, que a Filologia tem como objetivo principal o estudo de textos escritos (sejam eles históricos, linguísticos ou literários) com o fim último de estabelecer sua forma original. É nesse contexto que entra o trabalho atual do filólogo que, *mutatis mutandis*, deve estar sempre “antenado” com as mudanças ocorridas e as novidades surgidas no trabalho com as edições dos textos.

Dentre essas mudanças de perfil exigidas pelos novos tempos, destaca-se a intimidade com as novas tecnologias, já que “a filologia, enquanto ciência extremamente atuante no século XXI, passa por esse processo de transformação em função da evolução tecnológica, não modificando sua metodologia, mas sim as práticas de execução. (LOSE et al., 2011, p. 78).

Urge, portanto, com os novos tempos cibernéticos, essa atualização tecnológica, no novo trato com a escrita produzida pelas diversas civilizações ao longo dos séculos.

2. NOS TRILHOS DA ESCRITA

Todas as sociedades possuem, como se sabe, sua própria cultura e seus próprios costumes, experiências que vão sendo acumuladas ao longo das gerações e que atestam seu conhecimento de mundo no decorrer da história.

Com o advento da escrita, ainda na Antiguidade, a humanidade deu um salto grandioso no processo de conservação e transmissão desse conhecimento acumulado.

Podem-se atestar dois períodos marcantes na história da humanidade: antes e depois da escrita. Ainda na Antiguidade, pedras e ossos de animais eram usados como suporte para registrar os escritos atestadores das experiências de vida, adquiridas no decorrer da história, pelas diversas sociedades.

Posteriormente, já com o uso de cascas de árvores e folhas de palmeiras, materiais mais flexíveis, passou-se à utilização de suportes que proporcionariam mais liberdade ao ato de escrever e que tornariam a escrita mais fluida, mais fácil de ser realizada. Os árabes, por exemplo, utilizaram o couro como um dos seus primeiros suportes para a escrita, muito antes da descoberta do papel pelos chineses.

De todos os materiais empregados como suporte para a escrita na Antiguidade, o “papiro, o pergaminho e o papel são os registros materiais subjetivos da escrita mais comuns desde o princípio de nossa era” (HIGOUNET, 2003, p. 17). O primeiro deles, o papiro,

produzido às margens do Rio Nilo, no Egito, foi de fundamental importância para a difusão dos escritos antigos, por ser bem mais flexível e mais leve do que os suportes que o antecederam.

No entanto, havia certos inconvenientes em se usar o papiro como suporte, pois suas folhas eram frágeis e muito vulneráveis à umidade, além de queimarem com facilidade.

Segundo Higounet (2003), o uso mais difundido desse material foi abandonado no século XI.

O pergaminho, ao contrário do papiro, era muito resistente, pois sua matéria prima era o couro oriundo dos ovinos, caprinos e bovinos. O deste último, por ser mais duro, era o menos usado na Idade Média, além de não haver o hábito de se matarem bois novos nesse período. Esse fato contribuiu para que o pergaminho, principalmente de ovinos, se tornasse o principal suporte da escrita durante a Idade Média, mesmo após o surgimento da mais nova invenção para a época, o papel, introduzido no Ocidente pelos árabes, a partir do século XI.

Com a introdução do papel no Ocidente, os outros suportes de escrita foram desaparecendo gradativamente. É importante observar que essa mudança de suporte, isto é, a substituição do pergaminho pelo papel não ocorreu abruptamente. Houve uma continuidade entre o antigo e o novo, isto é, entre a cultura do manuscrito e a cultura do impresso, embora por muito tempo se tenha acreditado que essa ruptura tenha sido total.

O papel passa, então, a dominar a cena nas sociedades ocidentais, sobretudo com o surgimento de um novo aparato tecnológico, a imprensa, proporcionando um crescente processo de divulgação do conhecimento e dando espaço para uma nova forma de materialização da escrita, já que a invenção de *Johannes Gutenberg*, no século XV, com a primeira máquina de impressão feita com tipos móveis, criada entre os anos de 1439 e 1440, provocou uma enorme revolução no processo de produção de escritos e ampliou consideravelmente o público leitor.

Embora, seu império não esteja findo, o papel concorre hoje com um novo suporte, o virtual.

Essa nova realidade passa a exigir da Filologia a adoção de novos procedimentos, em face dos “novos tempos” cibernéticos. Como sempre se desenvolve uma reação ao novo, não deve ter sido diferente no momento em que os textos impressos começaram a substituir o trabalho dos escribas, assim como deve haver ainda alguma resistência por parte de alguns filólogos quanto à aceitação das novas tecnologias como ferramenta para a edição de documentos, como bem ponderou Gomes (2014), ao dizer que “devemos dar destaque aos novos suportes para edição de textos: os suportes eletrônicos, que, ainda hoje, são vistos com certo preconceito por filólogos mais tradicionais”. Ainda com Gomes (2014, p. 11):

A tecnologia veio para uma melhor qualidade no armazenamento das edições, no tratamento dado ao *corpus* e na agilidade da busca de dados relativos ao texto, ou seja, ela facilita o trabalho do filólogo, mas nunca o substitui.

Nessa perspectiva, tenciona-se observar a relação entre uma edição no modelo da Filologia tradicional, tomando-se como exemplo a edição crítica de Maria Helena Mira Mateus (1970), da obra *Vida e Feitos de Júlio César*, e sua posterior transmutação para o suporte digital, iniciada por Cunha e Souza, em 2006, como parte de pesquisa de Iniciação Científica, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa do Programa para a História da Língua Portuguesa (PROHPOR), da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Professora Doutora *Rosa Virgínia Mattos e Silva* e Coorientação do Professor Doutor *Américo Venâncio Lopes Machado Filho*.

3. OS TIPOS DE EDIÇÕES E SUAS PARTICULARIDADES

Em 1970, Maria Helena Mira Mateus procede à edição crítica da obra *Vida e Feitos de Júlio César*, texto do século XV, como antes referido, tradução anônima quatrocentista da obra francesa do século XIII *Li fait*

des romains, uma das obras mais antigas de historiografia latina escritas em francês. Nas palavras de Mateus (1970, p. 01):

A história do manuscrito português é hoje ainda um mistério, e o seu autor, um desconhecido. Sabe-se que o manuscrito pertencia à biblioteca de um neto de D. João I, o Condestável D. Pedro que foi rei de Aragão durante alguns anos. A sua biblioteca foi inventariada na época da sua morte, em 1466, e a descrição de uma obra intitulada *Suetonyo de vida de Julio César* permite identificá-la como sendo o manuscrito da *Vida e Feitos de Júlio César* que hoje se encontra no Escorial.

Mesmo com a incerteza de autoria da obra, a filóloga arisca um palpite ao dizer que *Vida e feitos de Júlio César* surgiu de “provavelmente um intelectual português residente em Paris ou na corte de Borgonha”. (MATEUS, 1980, p. 16). A obra francesa, segundo a autora, é uma compilação, em francês do século XIII, dos textos latinos através dos quais é exposta a vida do famoso imperador.

O documento trabalhado em sua edição narra a biografia de *Júlio César* e tem início com a descrição das magistraturas romanas.

A parte inicial discorre sobre o período da vida do Imperador Júlio César que vai do seu nascimento até a primeira ditadura. Em seguida, a campanha das Gálias, a Guerra Civil e a Campanha do Egito. Por fim, faz-se referência ao caráter e costumes de Júlio César, terminando com a narração circunstanciada de sua morte.

A edição realizada por Mateus (1970) traz contribuições importantes para o estudo da língua portuguesa. Nas palavras da filóloga:

Esse manuscrito atravessou 500 anos e trouxe até nós o conhecimento, não só dos interesses culturais da época, mas também de aspectos menos divulgados da língua portuguesa do século XV em virtude dos campos semânticos que integra e, portanto, de um vocabulário diversificado que se distribui por numerosos domínios lexicográficos (MATEUS, 2009, p. 203).

Dessa forma, um texto escrito pode levar consigo informações necessárias para as gerações futuras, sejam elas históricas, culturais, literárias ou linguísticas. E essa escrita é transmitida para um determinado público interessado através das edições, cabendo ao filólogo a escolha entre os seus vários tipos, já que é fundamental decidir para quem o texto será endereçado. O texto quatrocentista de Mateus (1970), por exemplo, apresenta-se muito útil principalmente para historiadores e linguistas.

Para a Linguística, em particular, o campo lexical é muito fecundo, favorecendo o estudo de palavras da língua portuguesa, umas conhecidas, outras, nem tanto, já que uma análise lexicográfica, ainda que superficial, permite-nos descobrir conjuntos de termos que merecem uma referência especial. Algumas dessas palavras e até expressões “são importações directas do francês (como *deessa*, *varlete*, *crido* e *cridar*, ‘crier’, *adreiro* – ‘*adroit*’, *lix* do francês ‘*lis*’, um engenho de guerra, *tortua*, ‘*tortue*, tartaruga’)” (MATEUS, 2009, p. 130).

Nesse contexto, o léxico e a semântica presentes no texto, além dos fatos históricos, foram determinantes para a escolha do tipo de edição utilizada pela pesquisadora no seu trato com a obra *Vida e Feitos de Júlio César*. Considerando a particularidade dos itens lexicais, a escrita traz muitas palavras já conhecidas da população em geral, outras “são verdadeiras invenções decorrentes de uma má interpretação do que estava escrito no manuscrito original (*triqui* que traduz *tousique*, uma espécie de veneno; *dipse*, uma espécie de *aspe*, uma serpente; *bulgues*, por *busfles*, búfalo”. (MATEUS, 2009, p. 130). Outras palavras ainda, segundo a autora, não foram dicionarizadas e, no transcorrer dos séculos, não sobreviveram. Mateus (2009, p. 130) apresenta como exemplos *conhocente*, em lugar de *conhecido*, *cortadura*, em vez de *corte*, e *duçor*, ao invés de *doçura*.

Além disso, um outro aspecto a ser considerado no momento da escolha da edição do texto é saber se o mesmo já foi editado, para evitar repetições desnecessárias e pouco úteis, considerando que aquele material já foi trabalhado exaustivamente por outro profissional da área. Para tanto, o filólogo precisa ser metuculoso

em sua escolha, pela grande quantidade de edições possíveis para a transmissão daquele conhecimento. Essa “grande diversidade de tipos de edição, porém, pode ser organizada em um restrito número de categorias, de acordo com o critério que subjaz à sua caracterização” (CAMBRAIA, 2005, p. 87).

Sendo assim, e para um maior entendimento do trabalho filológico de Mateus (1970), em seu trato com a obra *Vida e Feitos de Júlio César*, documento do século XV, tenciona-se mostrar rapidamente o conceito de Edição e suas características, para que se compreenda, com mais clareza, as razões pelas quais a filóloga optou por realizar uma edição crítica, considerando o fato histórico de grande relevância, isto é, a obra ser uma tradução anônima quatrocentista da obra francesa do século XIII *Li fait des romains*, uma das obras mais antigas de historiografia latina escritas em francês.

Para Cambraia (2005), os tipos de Edição baseados na forma de estabelecimento do texto, podem ser distribuídos em duas grandes classes: as **Edições Monotestemunhais** e as **Edições Politestemunhais**.

As Monotestemunhais, como o próprio nome já diz, são aquelas baseadas em um único testemunho de um texto, e podem ser de quatro tipos:

1. **Edição Fac-similar;**
2. **Edição Diplomática;**
3. **Edição Paleográfica;**
4. **Edição Interpretativa.**

A primeira delas, também conhecida como mecânica, chama-se assim porque, praticamente, não há mediação do editor, reproduzindo o testemunho de forma mecanizada, a exemplo da utilização de um *scanner* de alta resolução ou uma máquina

fotográfica de excelente qualidade (infelizmente, para a realidade do Brasil, são ferramentas tecnológicas ainda muito caras).

A Edição Diplomática diferencia-se da anterior por apresentar uma mediação do filólogo, mesmo que tímida, já que esse tipo de edição é rigorosamente conservadora.

A Edição Paleográfica, também chamada de semidiplomática, paradiplomática ou diplomático-interpretativa, presente na classificação de Cambraia (2005), por explicitar o grau de mediação, mostra mais claramente as ingerências do editor no processo de reprodução do modelo, com pequenas intervenções, a exemplo do desenvolvimento de abreviaturas, supressão de elementos presentes no texto, com o propósito de alcançar um número maior de pessoas, inclusive, as não especializadas.

Por fim, como última Edição Monotestemunhal, a Interpretativa traz a maior intervenção no processo de estabelecimento do texto, por ir além de desenvolver abreviaturas, trazendo outras uniformizações, porém, limitadas à grafia, ao acréscimo de notas filológicas, atitudes que abrem espaço para conjecturas, suposições, comentários subjetivos e, por essa razão, sua adequada denominação de Edição Interpretativa.

Dentro desse contexto, Cambraia (2005) traz a segunda classe de edições, com os tipos focados na forma de estabelecimento do texto, ao apresentar as Edições Politestemunhais, isto é, edições que se baseiam no confronto de dois ou mais testemunhos de um mesmo texto. Como na primeira, essa classe também apresenta uma subdivisão, a saber:

1. Edição Genética;

2. Edição Crítica.

A Edição Genética traz, como uma de suas características fundamentais, o confronto de mais de um testemunho, ou seja, documentos escritos e conservados de um texto, com o objetivo de identificar todas as diferenças desse mesmo texto autógrafo e / ou

ideográficos (os chamados originais), isto é, um texto escrito pelo autor, modificado também por ele, e que, por essa razão, exprime sua vontade, a exemplo da evolução estilística da escrita, no processo cronológico de sua confecção.

A Edição Crítica, por sua vez, deixada por último por ter sido o tipo de edição utilizado por Mateus (1970), traz à baila a consulta de mais de um testemunho, geralmente apógrafo (a exemplo de um texto produzido por um copista), com o propósito de reconstituir a última forma dada pelo autor no ato da escrita. Nesse tipo de edição, todas as atitudes tomadas pelo Filólogo, isto é, as intervenções realizadas no processo devem ser registradas no aparato crítico, a exemplo daquelas realizadas e indicadas por Mateus (1970) em seu trabalho de Edição Crítica da obra *Vida e Feitos de Júlio César*.

No seu trato com o léxico, por exemplo, a editora organizou e explicou todas as intervenções feitas durante a realização do trabalho, tudo indicado em notas explicativas.

Mateus (1970), para a sua Edição Crítica, adota uma transcrição conservadora, mantendo a maioria das características gráficas, conquanto interfira na pontuação, subdivida os parágrafos, desdobre as abreviaturas – salvo em alguns casos duvidosos apresentados no manuscrito, conservando as já desenvolvidas, mesmo as que contenham erros, indicando esse fato em nota, além de separar as palavras que estão ligadas de forma indevida e introduza a acentuação gráfica para, segundo sua ótica, facilitar uma leitura correta do texto.

No trabalho da filóloga, torna-se explícita a diferença entre Edição Interpretativa e Edição Crítica, já que a limitação gráfica, não havendo a uniformização nas variantes fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais, ausentes na Interpretativa, são trabalhadas pela Edição Crítica.

Diante de todas as Edições apresentadas anteriormente e dos Suportes utilizados para a transmissão do conhecimento, através do texto escrito, a exemplo da de Mateus (1970), é oportuno ponderar que, por mais conservadora que possa ser uma edição,

dentre aquelas trazidas na classificação de Cambraia (2005), tem-se, ao fim e ao cabo, como resultado, um novo texto, já que existe sempre uma interferência subjetiva por parte de seu editor. Afinal, como afirma Machado Filho (2006, p. 34):

Por mais que conclame a crítica textual de ser capaz de recuperar a história genética de um texto, qualquer estudioso de bom senso há de compreender que o passado (re)construído pela inteligência humana é meramente “uma aproximação” da realidade que se perdeu, como bem diria Mattos e Silva [...].

Em sua análise, seja lexicográfica, seja semântica ou até mesmo de cunho historiográfico, sempre irá existir uma interferência subjetiva por parte de seu editor, muitas vezes condicionada ao seu conhecimento de mundo e, principalmente, à sua maturidade como filólogo no trato com as edições e os suportes.

É ponto passístico entre os estudiosos de textos antigos a existência de riscos de interferência do filólogo, seja qual for a edição escolhida, pois, a filologia textual é “um terreno repleto de armadilhas de todo o tipo, por meio das quais é preciso andar sempre com o maior cuidado” (TAVANI, 1993, p. 571). Tornando-se assim “operação sobremaneira delicada” (MAIA, 1986, p. 10), já que uma interpretação desatenciosa pode representar riscos no entendimento textual e uma possível distorção da história pretérita.

Não seria diferente, portanto, no tocante às edições informatizadas.

4. EDIÇÃO TRADICIONAL VERSUS EDIÇÃO DIGITAL: ALGUMAS PONDERAÇÕES

Assim como os filólogos tradicionais, provavelmente, enfrentaram dificuldades para realizar essa tarefa de transposição de suporte, do pergaminho ao papel, desde a dificuldade de acesso ao documento, até os problemas de integridade do suporte e de

interpretação do texto, também hoje, o processo de transmissão para bases informatizadas pode trazer novas dificuldades para o editor.

Podem-se elencar diversos problemas.

Um trabalho realizado com documentos antigos, como o próprio *Vida e Feitos de Júlio César*, do século XV, trabalhado por Mateus (1970) em sua edição tradicional, e muitos outros da Idade Média, tais como Um *Flos Sanctorum*, do século XIV ou as duas versões conhecidas do *Testamento de Afonso II*, para o século XIII, são exemplos de textos medievais escritos em língua portuguesa que, para serem trabalhados nos moldes das edições digitais, devem passar por um processo especial de cuidado e manuseio.

Em primeiro lugar, uma edição digital não deve pressupor digitação, isto é, o texto deve ser digitalizado a partir de um *scanner* de ótima resolução ou fotografado com uma câmera de qualidade, como já observado, para que se transmita a informação contida no documento de forma fiel, evitando com isso a interferência da língua do editor.

Um trabalho linguístico de caracterização de unidades lexicais, por exemplo, com base em suas cadeias etimológicas, para identificar as várias etimologias estrangeiras encontradas no léxico da língua portuguesa, deve ser realizado sem violar a grafia da época, respeitando a maneira como as palavras eram reproduzidas pelos escribas naquele momento histórico. Essa postura é muito importante porque as alterações que possam ocorrer no texto seriam de natureza mecânica, ou seja, sem nenhuma influência de cunho valorativo por parte daquele que irá editar o texto.

Ademais, quem vai trabalhar com textos escritos muito recuados na história da língua necessita ter à disposição programas que contenham fontes capazes de representar a simbologia usada pelos escritores daquele momento, capazes de representar de forma mais precisa possível os elementos gráficos presentes no texto.

Dessa forma, a transposição para um novo suporte, o digital, exige, também, sempre com o intuito de manter a integridade do documento, outros cuidados de essencial importância, a exemplo da durabilidade do suporte em que o texto já escaneado será

armazenado. Nas bibliotecas, por exemplo, há a preocupação em utilizar equipamentos de última geração, com o intuito de resguardar o original e, ao mesmo tempo, disponibilizá-lo em rede para acesso dos usuários com alcance em qualquer lugar do mundo.

Um processo bastante discutido atualmente entre os pesquisadores, a exemplo de Chartier (1998), por considerarem que as novas tecnologias estão contribuindo para se ter uma diferente concepção de biblioteca. Não cabe mais aquela antiga ideia de espaço puramente físico, com mesas e estantes distribuídas em uma sala. Nas palavras do autor supracitado:

Devemos pensar que nos encontramos às vésperas de uma semelhante mutação e que o livro eletrônico irá substituir ou já está substituindo o códex impresso, tal como o conhecemos em suas diversas formas: livro, revista, jornal? Talvez. Porém, o mais provável para as próximas décadas é a coexistência, que não será forçosamente pacífica, entre as duas formas do livro e os três modos de inscrição e de comunicação dos textos: a escrita manuscrita, a publicação impressa, a textualidade eletrônica. (CHARTIER, 1998, p.106).

As bibliotecas, dentro desse novo ambiente do ciberespaço, estão contribuindo para a mudança de suporte do papel para o digital e favorecendo, cada vez mais, através da *Web*, a divulgação do conhecimento e o acesso desse conhecimento para um número cada vez maior de usuários ou, melhor dizendo, de internautas.

5. PALAVRAS FINAIS

O presente texto tencionou fazer uma sucinta reflexão sobre os estudos filológicos em face às novas tecnologias, tentando mostrar que, apesar das dificuldades encontradas na transmutação para novos suportes, em especial do papel ao digital, editar textos com o apoio da cibernética tem proporcionado muitos benefícios quanto à conservação e divulgação desses materiais como fonte de pesquisa, tanto numa perspectiva histórica como linguística.

Sendo assim, o Filólogo precisa estar atento e atualizado com a mudança continua dos equipamentos e dos programas, por conta da acelerada evolução digital, evitando problemas de incompatibilidade com o surgimento de recursos mais modernos.

Dentro dessa nova ordem tecnológica, portanto, é fundamental que se introduzam os novos recursos computacionais no labor com as edições de textos, de forma a possibilitar, cada vez mais, o seu estudo e sua divulgação de forma mais fácil, acessível e abrangente para um número cada vez maior de interessados. Esse trato tecnológico do texto está possibilitando a criação de uma ponte importante entre filologia e escrita na transmissão do conhecimento, através das edições digitais, como bem observou Lose (2011, p. 78), ao dizer que “a Filologia estava à espera desse tipo de edição para conseguir fazer promover este diálogo entre as suas muitas faces, as suas tantas atividades, de forma democrática e interativa”.

Por fim, como última observação sobre o uso das novas tecnologias no trabalho com os textos e, também, como um alerta, o Filólogo deve ser bastante cuidadoso no que diz respeito à implantação de sistemas de segurança capazes de barrar a atuação do chamado *cracker*, também conhecido como pirata eletrônico (ou ciberpirata), por ser alguém que age, de forma ilegal, interessado em violar sistemas, programas, redes e, no caso específico, danificar documentos, textos, através da *internet*.

REFERÊNCIAS

BASSETO, Bruno. **Elementos da filologia Românica**. São Paulo: EDUSP, 2002.

BRASIL. SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. **A aplicação da Lei Geral de Dados Pessoais no cotidiano do Poder Judiciário e do STJ**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uhLLtb2AINM>. Acesso em: 21 set. 2020.

CAMBRAIA, César Nardelli. **Introdução à Crítica Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

- CHARTIER, Roger. **O mundo como representação.** *Estudos avançados*. v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- CHARTIER, Roger. **Morte ou transfiguração do leitor? Os desafios da escrita.** São Paulo: UNESP, 2002. Cap. 8.
- FERREIRA, Aurélio B. Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 2ª ed. revista e ampliada, 23ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- GOMES, Luís Henrique Alves. **Foia dos rocêro: um jorná na Bahia no limiar do século xx : Sociohistória, edição de orientação conservadora e levantamento da escrita etimologizante como indício de letramento.** Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2014.
- HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- LOSE, Alícia Duhá. 2006. **A Crítica textual e as novas tecnologias.** In: TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis; QUEIROZ, Rita de Cássia; SANTOS, Rosa Borges dos (Org.). *Diferentes perspectivas dos estudos filológicos.* Salvador: Quarteto. p. 63-78.
- LOSE, Alícia Duhá et al. **Edições digitais de manuscritos: do século XVI ao século XXI.** In: CIRILLO, José; PASSOS, Marie- Hélène Paret (Org.). *Materialidade e virtualidade no processo criativo.* Vinhedo, SP: Horizonte, 2011. p. 77-99.
- LOSE, Alícia Duhá. **Arthur de Salles: esboços e rascunhos.** 2004. 265f. il. + anexos + 1 CD-ROM (edição digital). Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – PPPGLL do Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Orient.: Profa. Dra. Célia Marques Telles, 2004.
- MATEUS, Maria Helena Mira. **Vida e Feitos de Júlio César.** Edição crítica da tradução portuguesa quatrocentista de *Li Fet des Romains*. Lisboa: Fundação Guilbenkian, 1970.
- MATEUS, M. H. M. A propósito da tradução medieval portuguesa de *Li fet des romains*. In: RIBEIRO, S.S.C., COSTA, S.B.B.;

CARDOSO, S.A.M. (Org.). Dos sons às palavras: nas trilas da Língua Portuguesa [on-line]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 202-12

_____. Vida e feitos de Júlio César. Trad. de anônima quatrocentista da obra francesa do séc. XIII “Li fet des romains”. Lisboa: Seara Nova Editorial Comunicação, 1980.

MELO, Gladstone Chaves de. Iniciação à Filologia e à Lingüística Portuguesa. 5ª ed. ver. Melhorada. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1975.

MONTEIRO, Renato Leite. **Lei Geral de Proteção de Dados do Brasil – Análise**. Disponível em: file:///C:/Users/dell/Downloads/artigo-baptista-luz-pt-lei-geral-de-Protec%CC%A7a%CC%83o-de-dados-do-rasil%20(5).pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

TELLES, Célia Marques. **A perspectiva da crítica textual: para uma edição crítico-genética**. Salvador: UFBA/PPGLL, 1997. Participação no Seminário de Crítica Textual.

C:\Users\dell\Downloads\artigo-baptista-luz-pt-lei-geral-de-
C:\Users\dell\Downloads\artigo-baptista-luz-pt-lei-geral-de-
C:\Users\dell\Downloads\artigo-baptista-luz-pt-lei-geral-de-
C:\Users\dell\Downloads\artigo-baptista-luz-pt-lei-geral-de-
C:\Users\dell\Downloads\artigo-baptista-luz-pt-lei-geral-de-

NOVOS OLHARES, VELHAS CONCEPÇÕES: DIAGNÓSTICO PRELIMINAR DA LINGÜÍSTICA APLICADA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UFBA, ANO DE 2007

Luís Henrique Alves Gomes²

RESUMO

Este trabalho pretende diagnosticar o conhecimento dos alunos dos cursos de Letras Vernáculas, Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna e Língua Estrangeira Moderna (2007), do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, sobre a Linguística Aplicada e seus diversos campos de trabalho. As seguintes perguntas motivam este trabalho: qual a visão dos discentes sobre a Linguística Aplicada? Como esses alunos concebem a Linguística Aplicada em suas áreas de trabalhos? A Linguística Aplicada ainda se mantém presa a antigos 'rótulos' do passado? A conclusão inicial reflete um desconhecimento dos alunos sobre as diversas possibilidades de trabalho em Linguística Aplicada e sua firmação enquanto ciência autônoma, pois as visões sobre a L. A. ainda se prendem a rótulos do passado.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Ensino de L. A.; Currículo em Letras.

1. REFLEXÕES INICIAIS: UM PERCUSO HISTÓRICO

As reflexões sobre este percurso histórico partiram da necessidade de situar a Linguística Aplicada como ciência autônoma, com seu próprio objeto de pesquisa, estudo e discussão, além de desvinculá-la da Linguística Tradicional.

² Professor Doutor de Língua Portuguesa e Literatura do IF Baiano. Em 2007, Mestrando do extinto Programa de Pós-Graduação em Letras da UFBA.

A Linguística Aplicada, doravante L.A., começou a se desenvolver a partir da Linguística propriamente dita, entre os anos 50 e 60. A L.A. era um 'braço' da *ciência-mãe*, destinada a estudar a aplicação dos conhecimentos de linguística para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras ou segunda língua, suas técnicas e práticas de assimilação e desenvolvimento de domínios de L2 e LE, com finalidades diversas.

Entre os anos 60 e 80, a Linguística Aplicada era vista como a aplicação das teorias linguísticas para a solução de problemas de uso da linguagem nos diversos setores da vida cotidiana, sobretudo nos aspectos institucionais. A aplicação das teorias linguísticas na escola, por exemplo, ainda é muito debatida hoje. Atualmente, não se fala nesse tipo de aplicação nos estudos da L. A., o que pode gerar diversas polêmicas sobre esse tipo de trabalho, apesar de a L. A. aceitar o caráter inter e transdisciplinar como veremos adiante.

Durante a primeira metade da década de 80, a L. A. começa a se desvincular da *disciplina-mãe*, procurando se firmar como ciência e situar, circunscrever seu objeto de estudo como *todo e qualquer problema cujo centro esteja voltado para a linguagem*, conforme compreensão geral dos alunos do curso de Seminários Avançados I (2007.I), do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFBA.

Hoje em dia, a maioria dos estudiosos da Linguística Aplicada define-a como uma área de estudos interdisciplinares, área que estabelece relações com duas ou mais disciplinas ou ramos do conhecimento. Por vezes, também é vista como transdisciplinar, ou seja, que transborda seus limites para fora do seu próprio objeto, buscando múltiplos contextos de investigação.

Assim, surgiram propostas dos Linguistas Aplicados para situar essa área como ciência e com seu próprio objeto de pesquisa e reflexão. Logo, o papel da L. A. estaria aliado aos seguintes trabalhos, a partir de uma proposta de Almeida Filho (2005):

a) Ensino/aprendizagem de línguas, que visaria às línguas estrangeiras e os processos de aprendizagem, situações de

bilinguismo, os estudos das Línguas de Sinais e as relações entre línguas maternas e escolarização;

b) Uso das técnicas de tradução e interpretação, tanto nas esferas técnicas e literárias, como também nas estratégias de dublagem e legendagem;

c) Usos da lexicografia e terminologias, técnicas de elaboração de glossários e dicionários;

d) Relações sociais, profissionais e linguagem: entre gêneros, público *versus* interlocutores, entre sistemas de serviços e relações intraempresariais;

Durante o curso de Seminários Avançados I (2007.I), a Professora Edleise Mendes acrescentou um outro tópico: *Novas tecnologias para o ensino de línguas e teorias sobre as linguagens hipertextuais*.

Surge então o seguinte questionamento: como estaria sendo abordada a L.A. nos cursos de graduação? Qual o cenário atual dessa jovem ciência nesses cursos? Para fazer um diagnóstico preliminar, a próxima seção irá tratar dos fluxogramas dos cursos de Letras da Universidade Federal da Bahia. Vale lembrar que esse é apenas a reprodução de um cenário da L.A. nos cursos superiores e não deve ser encarado como a total realidade da L.A. em todo o país, pois esse quadro seria fruto de um trabalho que demandaria muito mais tempo e labor.

3. GRADUAÇÃO E LINGÜÍSTICA APLICADA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Para observar a relação entre a Linguística Aplicada e os cursos de graduação da UFBA, torna-se necessário verificar os fluxogramas e ementário de disciplinas dos currículos de 1987 e do novo currículo que entrou em vigor em maio de 2005. Por meio dos currículos, pode-se constatar a importância dada a essa nova disciplina e a maneira como ela é descrita, pensada e analisada pelos professores e pelos alunos.

Nos currículos de 1987 dos cursos de *Letras Vernáculas*, *Língua Estrangeira Moderna* e *Letras Vernáculas com Língua Estrangeira*, as disciplinas se concentram em eixos voltados para a linguística teórica de base essencialmente estruturalista. Há nesses currículos matérias voltadas para o estudo da linguística teórica (como as disciplinas Linguística I e II, obrigatórias, além de um elenco de optativas), um conjunto de disciplinas de língua portuguesa com base nos níveis de análise (sintaxe, morfologia e fonologia – comuns a todos os cursos – e disciplinas de formação da língua portuguesa e história do português no Brasil para os cursos com *letras vernáculas*, obrigatórias, afora um conjunto de optativas) e duas disciplinas de língua estrangeira obrigatórias para os cursos de *Vernáculas* e quatro para os cursos com *Língua Estrangeira Moderna*, juntamente com um elenco de optativas.

No processo de reestruturação curricular que gerou o novo currículo implantado em maio de 2005, observa-se uma maior atenção a outras áreas cobertas pelos estudos da L.A. Foram criadas novas matérias como: Introdução à Linguística Aplicada (que até os dias de hoje ainda não foi oferecida), uma série de disciplinas de estudos do português como língua estrangeira, disciplinas de tradução e versão de textos, Gêneros Textuais, entre outras finalidades. Apesar desse elenco ter sido reformulado, ainda há muitos aspectos e oportunidades de estudos em L.A.

É interessante notar que, apesar de os alunos cursarem essas disciplinas novas, eles desconhecem a relação desses temas com a Linguística Aplicada, já que ainda não foi oferecida, até então, a disciplina introdutória à L.A. Vale também ressaltar que essa disciplina introdutória é de caráter optativo.

Assim, por esse breve diagnóstico, é possível detectar que a L.A. ganhou mais espaço nos cursos de letras da UFBA. Pergunta-se, então, como conceber a formação de tradutores, educadores e/ou linguistas aplicados na Universidade Federal da Bahia sem esse conhecimento prévio? Devemos partir então para um diagnóstico um pouco mais preciso.

4. UMA AMOSTRA DO QUE OS ALUNOS ENTENDEM POR LINGÜÍSTICA APLICADA NA UFBA

Para obter essa amostra, foram oferecida aos alunos de letras da UFBA duas questões simples: *O que você entende por Linguística Aplicada? Quais são os seus conhecimentos sobre essa área?* Dessa forma, os alunos ficaram livres para responder tais questionamentos a partir dos conhecimentos que lhes foram ou estão sendo oferecidos no decorrer da graduação.

A amostra contempla 6 alunos de diversos semestres dos cursos de letras e serão analisadas as suas respostas de acordo com o que a Linguística Aplicada propõe como objeto de estudo e como esta área de conhecimento se define como ciência nos dias de hoje.

As respostas encontradas são as mais diversas, pois apresentam desde o aspecto mais tradicional da L.A. como ciência que estuda apenas o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, língua estrangeira, ou como área de conhecimento que estuda problemas afetos à aquisição da linguagem, ou seja, as amostras apontam para áreas muito específicas, não contemplando a interdisciplinaridade, que seria um ponto de tráfego ou intersecção entre diversas áreas de conhecimento, consoante Celani (1992):

(...) “a LA constitui o ponto no qual todo o estudo da linguagem se encontra e se torna realidade”. A LA é o ponto, então, onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas.

Ainda é possível notar, por tendências mais contemporâneas da L.A., que as respostas também não contemplam as perspectivas transdisciplinares da L.A., ou seja, com os estudos dessas ciências transpassando por diversas áreas de conhecimento, não se restringindo a pontos específicos disciplinares ou pontos de intersecção, de acordo com Moita Lopes (1998):

O conhecimento gerado transdisciplinarmente não pode ser reduzido a nenhuma disciplina específica dentre as que contribuíram na sua

produção: o consenso teórico em que se baseia não pode ser fragmentado com facilidade em suas partes diferentes.

As respostas dos alunos serão comentadas para obter uma melhor clareza dos dados preliminares apresentados nesse trabalho. Descortinando a primeira resposta:

Responda a questão abaixo:

CURSO: Letras Vernáculas SEMESTRE: 7º

1. O que você entende por Lingüística Aplicada? Quais são os seus conhecimentos sobre essa área?

Pelo pouco do que conheço ^{aproximado} a lingüística Aplicada refere-se ao uso de certas teorias e métodos relacionados a uma determinada área. Exemplo: lingüística aplicada ao ensino do português; lingüística aplicada ao ensino do inglês.

O que se pode verificar nesse exemplo, primeiramente, é a confissão de que a L.A. é uma área pouco conhecida para um discente de letras vernáculas do 7º semestre. Em consequência, observa-se que uma das primeiras visões sobre a L.A. ainda persiste no cotidiano dos alunos: a noção de que a L.A. serve como aplicação de teorias.

No próximo depoimento, o(a) estudante afirma, mais uma vez, que a L.A. passa por pressupostos teóricos para os estudos nas áreas das letras. Esse depoimento não informa esses tais pressupostos teóricos, que se pode inferir como os da linguística geral, nem tão pouco aborda as áreas das letras em que ela atua. Observa-se também a restrição da L.A. a uma única área de conhecimento que seria a de letras:

fundamentos epistemológicos e elementares sobre a L.A. enquanto área de conhecimento. Isso se deve à ausência de uma sólida formação inicial nos aspectos atinentes à Linguística Aplicada, pois o curso, como foi dito anteriormente, concentra a formação do profissional de letras numa base essencialmente estruturalista, podendo comprovar tal afirmação com o depoimento abaixo de um(a) aluno(a) egresso(a):

Responda a questão abaixo:

CURSO: Letras SEMESTRE: 9º

1. O que você entende por Linguística Aplicada? Quais são os seus conhecimentos sobre essa área?

Durante toda minha graduação nunca ouvi falar em Linguística Aplicada. Os temas concernentes à Linguística desenvolvidos durante o meu curso foram: Linguística Histórica e nosas das teorias de Saussure e Chomsky.

Ou seja, o curso deste discente se concentrou na “linguística histórica” e em “noções” das teorias saussurianas e chomskianas, comprovando-se, dessa forma, a situação marginal da L.A. enquanto área de conhecimento fundamental para a formação dos profissionais nas áreas de letras e linguística.

Ao contrário do que afirma esse depoimento é que a L.A. na UFBA não é uma área desprivilegiada na UFBA, pois existem muitos projetos de pesquisa com tradução, legendagem e dublagem, estudo de línguas de sinais, estudos em educação indígena, estudos em leitura e produção de textos entre outros projetos. Todos esses projetos atuam na iniciação científica, no mestrado e no doutorado, alguns, inclusive, com financiamento de material, financiamento de pessoal e bolsas de pesquisa. O que deve fazer o autor desse depoimento pensar que a L.A. é uma área sem privilégio na UFBA é justamente a carência de uma formação inicial coesa e segura

No próximo depoimento, persiste a ideia da aplicação de teorias linguísticas. O(a) informante relata que essas informações foram colhidas apenas em congressos e seminários, descartando o curso da graduação como um introdutor da L.A.

Responda a questão abaixo:

CURSO: 402 SEMESTRE: último

1. O que você entende por Linguística Aplicada? Quais são os seus conhecimentos sobre essa área?

A Linguística Aplicada busca auxiliar a atuação da própria Linguística dentro do âmbito do ensino, tornando possível a aplicação de teorias linguísticas a professores e educadores. Mais recentemente, tem-se observado em congressos e seminários em que se apresentam teorias voltadas ao uso da Linguística Aplicada a línguas estrangeiras.

Por fim, esse último depoimento traz algo de diferente dos demais. Ele afirma que a L.A. pode também trabalhar com o desenvolvimento de programas de computadores, ou seja, 'aplicada' ao desenvolvimento computacional.

Responda a questão abaixo:

CURSO: 402 SEMESTRE: 2007.2

1. O que você entende por Linguística Aplicada? Quais são os seus conhecimentos sobre essa área?

LINGUÍSTICA APLICADA SERIA O DIRECIONAMENTO DE SEUS CONHECIMENTOS SOBRE A LINGUAGEM HUMANA PARA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS TAIS COMO AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, LINGUA MATERNA OU SECONDA, DISTÚRBIOS DA LINGUAGEM, ETC. PODENDO SER APLICADA ATÉ NO DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS DE INFORMÁTICA.

Diante dessa amostra do conhecimento sobre a L.A. nos cursos de graduação em letras da UFBA, o que se pode fazer para mudar?

Como se deve conceber a L.A. na graduação a partir do que foi exposto acima. A linguística aplicada pede, então, um novo cenário para os seus atores.

4. POR UM NOVO CENÁRIO

Diante da realidade apresentada nas seções anteriores, buscam-se saídas para o desenvolvimento e a afirmação da Linguística Aplicada nos cursos de graduação em letras na UFBA. Esse cenário atual da L.A. não deve ser muito diferente dos cenários de outros cursos de graduação no país, mas, afinal de contas, como compor essa nova cena? Respondendo à pergunta, a peça que deverá ser encenada são disciplinas de caráter introdutório, obrigatória para todos os cursos, cujos diretores deverão ser, preferencialmente, professores com formação específica em L.A. O elenco deverá ser formado por alunos ingressos para daí em diante eles trilharem seus caminhos entre as diversas possibilidades de trabalho nos grupos de pesquisa que desenvolvem trabalhos contemplados pela L.A.

Essa foi apenas uma amostra da realidade da L.A. em cursos superiores de letras. Outras pesquisas podem ser realizadas para um diagnóstico mais preciso e com um *corpus* mais amplo para retratar essa realidade. Contudo essa amostra apresentada demonstra o quanto se torna cada vez mais urgente e imediato a busca de soluções para configurar um novo cenário da L.A. enquanto ciência autônoma, que analisa a linguagem em contextos reais de uso que não foram contemplados pelo estruturalismo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1) Linguística Aplicada, aplicação da linguística e ensino de línguas. (2) Maneiras de compreender linguística aplicada. In: **Linguística Aplicada, ensino de línguas & comunicação**. Campinas-SP: Pontes/Art Língua, 2005. p. 11-21 / p. 23-33.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: CELANI, M. A. A. e PASCHOAL, M. S. Z. (Orgs.) **Linguística Aplicada – Da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês e CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 113-128.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por um linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 149-168.

EMENTÁRIO DE DISCIPLINAS DOS CURSOS DE LETRAS. Universidade Federal da Bahia. 1987.

EMENTÁRIO DE DISCIPLINAS DOS CURSOS DE LETRAS. Universidade Federal da Bahia. 2005.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Hirão Fernandes Cunha e Souza

Licenciado em Letras e Bacharel em Direito. Servidor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Câmpus Irecê. É Mestre em Língua e Cultura pela UFBA (2011) com o tema de pesquisa "O português kiriri: aspectos fônicos e lexicais na fala de uma comunidade do sertão baiano", e Doutor em Língua e Cultura (2017), por esse mesmo programa, com o tema de pesquisa "Arlindos e negros: o nome próprio em uma irmandade de cor na Bahia dos séculos XIX e XX".

Luís Henrique Alves Gomes

Doutor em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (2014). Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (2009). Licenciado e Bacharel em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (2006). Atua como Professor de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano / Itapetinga. Tem experiência na área de linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: português brasileiro, língua portuguesa, linguística histórica e ensino de língua portuguesa e literaturas.

O livro aqui apresentado, **Escritos para a Língua Portuguesa**, reúne textos de alguns docentes sobre suas experiências, pesquisas ou vivências com/para a língua portuguesa, percorrendo trajetórias de docentes e estudantes que atuam em todos os níveis de ensino, contribuindo de maneira fundamental, para repensar nossas práticas cotidianas ou incorporar novos fazeres pedagógicos para a reflexão sobre o estudo da nossa língua materna em contextos multifacetados. Esperamos que os leitores possam aproveitar os textos para transformar suas reflexões e práticas pedagógicas sobre a língua portuguesa.

