Dialogarts

# Da Constituição Histórica do Português ao seu Ensino. Estudos de Linguística Portuguesa.

Paulo Osório
Darcília Simões
Maria Carlota Rosa
(Orgs.)

Dialogarts

# Da Constituição Histórica do Português ao seu Ensino. Estudos de Linguística Portuguesa.

Paulo Osório
Darcília Simões
Maria Carlota Rosa
(Orgs.)

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

**Reitor**
Ruy Garcia Marques
**Vice-Reitora**
Maria Georgina Muniz Washington

**DIALOGARTS**
**Coordenadores**
Darcilia Simões
Flavio García

**Conselho Editorial**

**Estudos de Língua**
Darcilia Simões (UERJ, Brasil)
Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP, Brasil)
Maria do Socorro Aragão (UFPB/UFCE, Brasil)

**Estudos de Literatura**
Flavio García (UERJ, Brasil)
Karin Volobuef (Unesp, Brasil)
Marisa Martins Gama-Khalil (UFU, Brasil)

**Conselho Consultivo**

**Estudos de Língua**
Alexandre do A. Ribeiro (UERJ, Brasil)
Claudio Artur O. Rei (UNESA, Brasil)
Lucia Santaella (PUC-SP, Brasil)
Luís Gonçalves (PU, Estados Unidos)
Maria João Marçalo (UÉvora, Portugal)
Maria Suzett B. Santade (FIMI/FMPFM, Brasil)
Massimo Leone (UNITO, Itália)
Paulo Osório (UBI, Portugal)
Roberval Teixeira e Silva (UMAC, China)
Sílvio Ribeiro da Silva (UFG, Brasil)
Tania Maria Nunes de Lima Câmara (UERJ, Brasil)
Tania Shepherd (UERJ, Brasil)

**Estudos de Literatura**
Ana Cristina dos Santos (UERJ, Brasil)
Ana Mafalda Leite (ULisboa, Portugal)
Dale Knickerbocker (ECU, Estados Unidos)
David Roas (UAB, Espanha)
Jane Fraga Tutikian (UFRGS, Brasil)
Júlio França (UERJ, Brasil)
Magali Moura (UERJ, Brasil)
Maria Cristina Batalha (UERJ, Brasil)
Maria João Simões (UC, Portugal)
Pampa Olga Arán (UNC, Argentina)
Rosalba Campra (Roma 1, Itália)
Susana Reisz (PUC, Peru)

**DIALOGARTS**
Rua São Frencisco Xavier, 524, sala 11017 - Bloco A (anexo)
Maracanã - Rio de Janeiro - CEP 20.569-900
http://www.dialogarts.uerj.br/

**Copyrigth© 2017** Paulo Osório; Darcilia Simões; Maria Carlota Rosa (Orgs.)

**Capa**
Raphael Ribeiro Fernandes

**Diagramação**
Darcilia Simoes

**Produção**
UDT LABSEM – Unidade de Desenvolvimento Tecnológico Laboratório Multidisciplinar de Semiótica

**Promoção**
Convênio Internacional com a Universidade da Beira Interior - UPI/Portugal

Grupo SELEPROT

**Coordenação Editorial**
Darcilia Simões

**FICHA CATALOGRÁFICA**

O83 Osório, Paulo; Simões, Darcilia; Rosa, Mª Carlota (Orgs.). Da Constituição Histórica do Português ao seu Ensino. Estudos de Linguística Portuguesa.

Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017.

Bibliografia.

ISBN 978-85-8199-077-4

1. Língua Portuguesa. 2. História. 3. Ensino
I. Bibliografia. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. III. Departamento de Extensão. IV. Título.

**Índice para catálogo sistemático**
469 – Língua Portuguesa
409 – História das línguas
412 – Linguística

# Da Constituição Histórica do Português ao seu Ensino. Estudos de Linguística Portuguesa

**PAULO OSÓRIO**
**DARCILIA SIMÕES**
**MARIA CARLOTA ROSA**
**(ORGANIZADORES)**

# NOTA PRÉVIA

O livro que agora se apresenta é uma iniciativa dos órgãos sociais da AILP (Associação Internacional de Linguística do Português), cujo mandato se desenvolveu no triénio 2014-2017. Graças ao apoio das edições Dialogarts da UERJ, foi possível a concretização desta realidade à qual pesquisadores portugueses, brasileiros e angolanos se quiseram juntar.

A obra é constituída por um conjunto de artigos com temas diferenciados, mas que se norteiam desde aspetos que vão da constituição histórica e gramatical da língua portuguesa até ao enfoque da temática da linguística aplicada.

A AILP, ao longo deste triénio, tentou valorizar, difundir e internacionalizar a língua portuguesa, bem como pugnar pelo desenvolvimento dos estudos de linguística do português nas suas diferentes modalidades.

Cabe-nos agradecer a todos quantos se quiseram associar a esta iniciativa e desejar aos leitores votos do maior proveito nesta viagem que aqui deixamos. Para nós, foi um imenso prazer poder oferecer mais este contributo através da reflexão de uma língua que une, e não separa, todo o mundo lusófono.

**OS ORGANIZADORES**

**SUMÁRIO**

NOTA PRÉVIA ..... 5

REFLETINDO A TRADIÇÃO GRAMATICAL: A LETRA NUMA “ARTE DE LER” DE QUINHENTOS ..... 8

Maria Carlota Rosa

AMBIVALÊNCIA SEMÂNTICA DO MORFEMA GRAMATICAL SÓ NA VARIEDADE ANGOLANA DO PORTUGUÊS ..... 37

Kimavuidi Ferreira

Paulo Osório

NEOLOGISMOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO: ALGUMAS CARACTERÍSTICAS ..... 54

Ieda Maria Alves

COMPETÊNCIA SIMBÓLICA E PROCESSO DE LETRAMENTO NO ENSINO PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA ..... 76

Alexandre do Amaral Ribeiro

ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS E ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS IMIGRANTES RECÉM-CHEGADAS EM BRASÍLIA (DISTRITO FEDERAL) ..... 99

Lúcia Maria de Assunção Barbosa

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: CARTA DO LEITOR .... 113

Leonor Werneck dos Santos

Isabel Sebastião

Cristiane Barbalho

LEITURA E COGNIÇÃO: PROPOSTAS DE ATIVIDADES. 145

Andreia Quadrio

Hadinei Batista

Maria Cecilia Mollica

O PORTUGUÊS E A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA ..... 169

Darcilia Simões

Claudio Artur O. Rei

O PAPEL DAS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE PORTUGUÊS ..... 193

Francisco José Quaresma de Figueiredo

Pedro Henrique Andrade de Faria

# REFLETINDO A TRADIÇÃO GRAMATICAL: A LETRA NUMA "ARTE DE LER" DE QUINHENTOS

Maria Carlota Rosa[1]

## 1. Introdução

*Letra* é um termo que não costuma ser objeto de interesse em Linguística. Não é só por conta do plano secundário a que a escrita foi relegada durante muito tempo[2] nos estudos linguísticos, nem apenas pela repetida fórmula de que a Linguística baniu a confusão entre oralidade e escrita, mas talvez principalmente porque esse conceito faz parte de conhecimentos adquiridos ainda no início da vida escolar. Todos sabem o que é uma *letra*, "[c]ada um dos sinais gráficos elementares com que se representam os vocábulos na língua escrita", diz o *Aurélio* (FERREIRA, 1999). Esse entendimento parece a todos ser o mesmo desde sempre, e é com ele que lemos, por exemplo, a conhecida passagem da *História*, em que Heródoto (485-426 a.C.) aponta a origem fenícia do alfabeto grego:

---

[1] Universidade Federal do Rio de Janeiro. Endereço para correspondência: E-mail: carlota@ufrj.br .

[2] Um exemplo dessa perspectiva considerou "todas as formas da escrita inteiramente exteriores ao domínio da linguística, delimitando o âmbito da disciplina apenas à consideração da linguagem falada" (GLEASON Jr., 1961, p. 431).

> Os Fenícios que haviam acompanhado Cadmo [....] introduziram na Grécia [....] vários conhecimentos, entre eles os alfabetos[3] que eram, na minha opinião, até então desconhecidos [....]. A princípio os Gregos fizeram uso dos caracteres fenícios mas, com o correr do tempo, as letras foram-se modificando com a língua e tomaram outra forma.
>
> (HERÓDOTO, *História*, V, 58)

Parece tudo igual, mas... O interesse pelo tema desponta à medida em que a leitura de clássicos anteriores ao século XVIII se torna necessária. É no mergulho nesse mundo já distante que se percebe que a transferência do significado atual desse termo para a leitura de textos antigos, especialmente aqueles com matérias mais "gramaticais", é traiçoeira. E é quando se descobre que muitos linguistas já haviam chamado a atenção para o problema. Achar uma tradução nos dias atuais para *grámma* ou *littera*, afirmava Law (2003, p. 61), é quase impossível, porque podem corresponder a *som da fala*, a *fonema*, a *letra*, *grafema* ou a tudo junto (LAW, 2003, p. 61). E é com isto em mente que afirmativas sobre a inabilidade dos antigos em distinguir som de letra começam a parecer simplistas.

Este capítulo se volta para o conceito de *letra*, fundamental desde a Antiguidade no Ocidente, basilar na estrutura da gramática que tinha curso no século XVI. O objetivo de focalizar esse conceito é buscar as marcas do

---

[3] A forma plural encontra explicação, por exemplo, em Myres (1942, p.110): "The place of the Greek alphabet – or alphabets, for it is a group of closely related variants, like the Greek dialects – among other early systems of alphabetic writing, is fairly clear in essentials, but still obscure in certain detail".

modelo gramatical quinhentista em uso em Portugal numa obra também desse período para o ensino da leitura — mais especificamente numa parte dela, a saber, a "Introduçam pera breuemente aprender a ler", parte inicial da cartilha (ou *cartinha*) de João de Barros (c.1496-1592), publicada em Lisboa por Luís Rodrigues em 1539.

Cabe aqui uma observação. Tanto a cartilha, publicada em 1539, como a gramática, publicada no ano seguinte, têm "grammatica da lingua portuguesa" no título[4] (*vide Figura 1*).

[4] A *Cartinha* é publicada em 20 de dezembro de 1539 e a *Gramática*, 23 dias mais tarde (FERNANDES, 2005, p.131). O título é ornado de modo distinto em ambas as obras. Na *Cartinha* há sobre o título uma cena escolar, onde um professor avalia o conhecimento de um aluno sobre as letras num ambiente superlotado de crianças e onde também circulam um gato e um cachorro. Na *Gramática* o título e os demais dados da edição estão numa portada arquitetônica, emoldurada por tarjas com elementos fito e zoomórficos que teriam sido adquiridos dos herdeiros de Geoffroy Tory (1480-1533?) em Paris (ANSELMO, 1993).

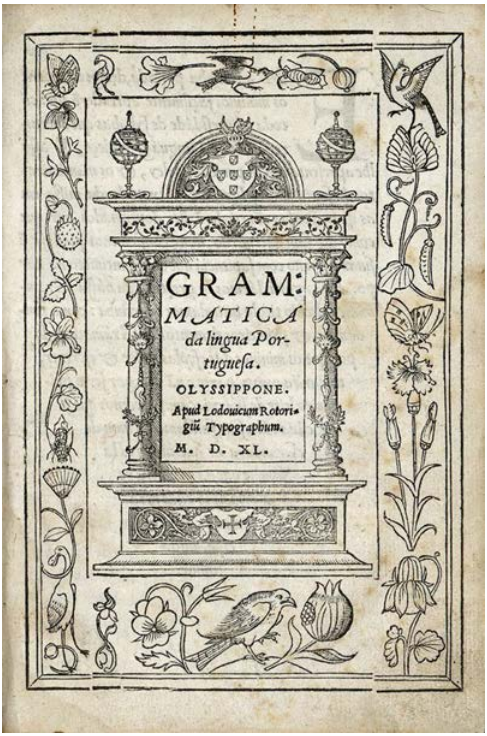

GRAM:
MATICA
da lingua Portuguesa.
OLYSSIPPONE.
Apud Lodouicum Rotorigii Typographum.
M. D. XL.

**Figura 1 - O rosto da Cartinha e o da Gramática**

Talvez tenha sido decisão do impressor e livreiro Luís Rodrigues[5] o desmembramento do que parecia ser um conjunto de quatro obras[6], e Barros parece não se ter

---

[5] Não encontramos as datas de nascimento e de morte de Luís Rodrigues. Deslandes (1888, p.24) situa a atividade impressória de Rodrigues entre 1539 e 1554. Anselmo (1993: 270) recua em seis anos o período, ampliado, porém, de modo a englobar a atividade de livreiro, uma vez que em 1533 recebera alvará para a impressão das *Ordenações do Reino.* No período anterior a 1539 ainda não teria oficina própria e, sendo livreiro, encomendava a impressão a impressores já estabelecidos.

[6] (BARROS, 1539, fl. A3): "E ante que se tráte da grammática, poerey os primeiros elementos das leteras, em módo deárte memoratiua, por mais facilmẽte aprenderẽ a ler: & de si os preçeitos da lei & os mãdamẽtos da igreia, cõ um tratádo de ouuir a missa. E no fim da grammática uam dous diálogos, hum em louuor da lingua portuguesa, & outro da sobeia uergonha:

sentido satisfeito com o resultado da impressão de Luís Rodrigues[7]:

> Em acartinha passáda, demos árte pera os mininos fácilmente aprenderẽ aler, cõ toda adiuersidáde de syllabas que a natureza de nóssa linguágẽ padeçe. E assy lhes apresentamos os preçeitos daley, e os mandamentos da santa mádre Igreía: cõ o tratádo da missa em as quáes cousas cõuem serẽ elles doutrinados por que como diz Sam Bernárdo, non ę cousa menos piadósa ẽsinar o animo com sapiencia que dar mantimẽto ao corpo. Fica agorá dármos os preçeitos da nóssa Grammatica, decuio títolo intitulámos acartinha: como fundamẽto & primeiros elementos da Grãmatica. E por que os mininos das escolas de ler & escrever, tomarã a outra párte ę nã ęsta, por ser o primeiro leite da sua criaçam: *pareçenos que ficáua esta sem fundamento nam declarando a ós que uirem esta sómẽte que na primeira he o príncipio, onde está dedicáda ao principe nósso senhor*.
>
> (BARROS, 1540, fl. 1verso – grifo nosso)

Neste trabalho faremos referência à obra publicada em 1539 como *Cartinha*, seguindo a informação no cólofon[8], reservando *Gramática* para a

---

mataeria conueniente á idade em cuio proueito esta uóssa óbra se cõpos". Apenas o primeiro desses diálogos segue a *Gramática*, formando o conjunto de fólios que vai de 49verso ao 60.

[7] Se esse entendimento é correto, Barros não teria sido o único a reclamar de Luís Rodrigues. O humanista André de Resende (c.1500-1573) critica o trabalho desse impressor, afirmando que meio dia que não acompanhasse o trabalho de perto e estava tudo arruinado (In DESLANDES, 1888, p.24-27).

[8] No cólofon lê-se "A louuor de Deos e da gloriosa Virgem Maria, acábasse a Cartinha com os preceitos e mandamentos da santa mádre igreia, e cõ os

obra publicada em 1540, A *Gramática* é considerada o marco inicial do "discurso metaortográfico português", em razão da particularidade de dedicar os dez fólios finais à Ortografia (GONÇALVES, 2003, p. 804).

No que se segue tratamos inicialmente de dois conceitos que, no que aqui interessa, caminharam a par: primeiramente, a *gramática* e, a seguir, a *letra*. A quarta seção focaliza a teoria da letra em Barros. Por fim, as seções 5 e 6 focalizam a *Cartinha*, antecedendo breve conclusão.

## 2. Da arte das letras à disciplina gramatical

O alfabeto grego (e mais tarde, o latino) teve estreita relação com o que podemos traduzir como *voz* (*phōnḗ, vox*), a matéria própria da linguagem[9] (ARISTÓTELES, v. ARISTOTLE, *Generation of Animals*, V, 7, 786b), não apenas porque não há como conceber um sistema de escrita sem relacioná-lo a uma língua falada: a conexão surgia também como parte de uma profunda reflexão sobre a realidade.

Diferentemente das vozes animais, que respondem a um impulso, a voz humana responde à razão. A voz é um "produto articulado do pensamento", na descrição de Diógenes da Babilônia (c. 240-150 a.C.) (LONG, 1986, p. 132; semelhante em MATTHEWS, 1994, p. 11). A voz humana é articulada: pode ser representada por letras, uma vez que tem unidades discretas (MATTHEWS, 1994, p. 11). Essa *voz escrevível* (*phōnē engrammatos, vox*

---

misterios da missa e responsoreos della, emprimida em a muy nóbre e sempre leál cidáde de Lizboa per autoridáde da santa inquisiçam em cása de Luis rodriguez liureiro delrey nósso senhor, com priuilęgio reál aos .xx. de Dezembro de 1539. annos".

[9] Para a tradução do gr. *lógos*, ver as observações de Peck para *Generation of Animals*, de Aristóteles (1943, p. xliv).

*scriptilis* - DESBORDES, 1988, p. 23), que é a representação dos sons da fala (ARISTÓTELES, v. ARISTOTE, *De l'Intérpretation*, 1,16a) contava com uma arte específica: a *arte de gramática*.

O termo *gramática*, que tem origem no gr. *grámma*, 'letra', "não tinha inicialmente quer o mesmo escopo, quer o mesmo papel de seu descendente moderno" (MATTHEWS, 1994, p.1). No *Sofista*, por exemplo, um dos diálogos platônicos que permitem encontrar informações sobre matérias que na atualidade seriam do interesse da Linguística, *gramática* é apresentada como a arte que tratava do modo apropriado de combinar as letras (PLATO, *Sophist*, 253a). Esta visão é apontada como própria da "velha gramática" (SEPPÄNEN, 2014, p. 20) no escólio de Dionísio da Trácia, autor que se supõe ter vivido por volta de 170 a 90 a.C., mas cuja obra é conhecida por manuscritos bem posteriores, os mais antigos remontando ao século X, sobre traduções para o armênio ou para o siríaco feitas em torno do século V (LALLOT, 2003, p. 13).

É no período helenístico (isto é, entre o terceiro e o primeiro século a. C.), com a escola alexandrina e seu foco na apreciação da literatura grega, especialmente Homero, para um mundo de não falantes de grego que aprendiam grego que se prepara o surgimento da disciplina gramática[10]: os estudos passam a contar com a metalinguagem necessária, com níveis linguísticos estabelecidos e com um programa de pesquisa no que hoje chamaríamos fonologia e morfologia (TAYLOR, 1995, p. 86; SEPPÄNEN, 2014, p. 32). No "mais antigo e melhor testemunho do gênero compêndio técnico que a

[10] (TAYLOR, 1995, p. 87): "By the end of Varro's scholarly career the *ars grammatica* is an autonomous and independent body of knowledge".

época helenística nos legou" (LALLOT, 2003, p. 16), a função da gramática enquanto arte das letras (SEPPÄNEN, 2014, p. 70)[11] é a compreensão da literatura em diferentes níveis:

> Gramática é a perícia no que o mais das vezes se diz nos poetas e também nos prosadores. As partes dela, por sua vez, são seis: a primeira, a versada leitura com relação à acentuação; a segunda, a explicação com relação aos tropos poéticos presentes [no que se diz]; a terceira, a exposição corrente de palavras estranhas e também de histórias; a quarta, a descoberta da etimologia; a quinta, a demonstração da analogia; a sexta, o julgamento dos poemas, a qual de fato é a mais bela das que há na arte [gramatical].
>
> (DIONÍSIO DA TRÁCIA, 1 - tradução em MARTINHO, 2007, p. 154).

A primeira parte dessa gramática, isto é, a leitura acurada, com atenção à prosódia, continua o objetivo da "velha gramática", mas ganha contornos mais amplos.

A nova disciplina não será necessariamente vista com bons olhos. *Mus syllaba est. Mus autem caseum rodit; syllaba ergo caseum rodit* ['*Mus* (rato) é uma sílaba. *Mus* (rato) come queijo; portanto a sílaba come queijo'], zomba Sêneca, já no primeiro século da Era Cristã (SÊNECA, *Seneca ad Lucilium epistulae morales*, ep. 48, 6 *apud* SEPPÄNEN, 2014, p. 173), enquanto Quintiliano

---

[11] "The definition of grammar and the list of its parts by Dionysius Thrax reveal the function of grammar, as the art of letters: it is to make literature understandable at every possible level – pronunciation, scansion, the meaning of each expression, orthography – and, finally, to assess the value of the text as a literary product".

discordava daqueles que viam a gramática como arte "vazia e sem importância" (QUINTILIANO, I, IV, 5).

Os níveis de uma arquitetura gramatical que focaliza a letra, a sílaba, a palavra e inclui a sintaxe estão presentes no século II:

> La llamada materia primordial indivisible de las letras determinaba ya de antemano que no admite combinaciones al azar, sino según un orden necesario, de lo que, en suma, recibió tal denominación. Lo mismo sucede, si nos elevamos de nivel, con las sílabas, las cuales, satisfechas las ordenaciones adecuadas, constituyen la palabra. Y manifiestamente se sigue que también las palabras, que son parte de la oración perfectamente construida, reciben la ordenación coherente; pues el significado subyacente a cada palabra es, en cierta medida, una «letra» de la oración, y del mismo modo que las letras dan lugar a las sílabas en virtud de sus combinaciones, así también la ordenación de los significados dará lugar, por así decirlo, a «sílabas» mediante las combinaciones de las palabras. Mas aún, igual que de las sílabas se constituyen las palabras, lo mismo la oración perfecta de la coherencia de los significados.
>
> (APOLÔNIO DÍSCOLO, *Sintaxis*, I, 2)

Prisciano (fl. séc. VI) divide a gramática em quatro conteúdos: letra, sílaba, palavra e oração, arquitetura que se fixa na Europa na segunda metade do século XII (ALMEIDA, 2005, p. 47) . E é essa a tradição expressa na gramática de Barros.

> GRAMMATICA, E uocabulo Grego: quęr dizer, çiençia de leteras. E segundo a difinçám que lhe os Grãmáticos dęram: ę hũ módo çęrto e iusto de falár, & escreuer, colheito do uso, e autoridáde dos barões doutos. Nós podemos lhe chamár artefíçio de paláuras póstas ẽ seus naturáes lugáres: pera que mediãte ellas, assy na fála como na escritura, uenhamos em conhiçimento das tenções alheas. Por que bem assy emtram as leteras pela uista, como as paláuras pelos ouuidos: instrumento comque o nósso intendimẽto reçebe as mais das cousas.
> [....]
> [Os Latinos] pártem a sua Grammatica em quárto pártes, ẽ Ortografia, que tráta de letera, em Prosodia, que tráta de syllaba, em Ethimologia, que tráta da diçam e em Syntaxis, a que respõde a cõstruçã, á imitaçã dos quáes, (por termos as suas pártes), diuidímos a nóssa Grãmatica.
>
> (BARROS, 1540, fl. 2-2v)

A tradição gramatical é referida explicitamente, demonstrando o conhecimento de muitos autores latinos — Gélio, Prisciano, Quintiliano, Sérvio, Vitorino — mas lembrando ao leitor de que não tratará de "muitas particularidádes da grammática latina, e outras muitas da nóssa" porque se dirige aos principiantes (BARROS, 1540, fl. 40).

## 3. A matéria primordial da gramática: a letra

Na *teoria da letra* (MATTHEWS, 1994, p. 11) da Antiguidade, há uma tendência a distinguir o som da fala

ou *elemento* (gr. *stoikheîon*; lat. *elementum*)[12] de sua representação na escrita, a *letra* (gr. *grámma*; lat. *littera*). O termo *stoikheîon* remetia a um "elemento da fala"; a letra, por sua vez, remetia à "marca de um elemento da fala" (MATTHEWS, 1994, p.10; 12; também LAW, 2003, p. 61). Elementos e letras são unidades indecomponíveis — primitivos, no sentido lógico[13] — ao contrário de compostos, como a sílaba (*Teeteto*, 202 ss). O elemento é "um som indivisível" (*Poética,*XX, 2), mas não qualquer som, porque os brutos enunciam sons indivisíveis que não podem ser chamados elementos[14].

O sexto capítulo da *Tékhne* de Dionísio da Trácia, *Sobre o elemento* (*gr. Perì stoikheíou*), afirma que "As letras são também chamadas elementos porque formam uma linha e têm uma posição (*Tékhne*, VI, 8)[15,16], e a

---

[12] Segundo Myres (1942, p.63), *sḗmata,* que aparece na *Ilíada*, VI, 169, não se aplicaria a alfabetos ou silabários, mas a pictogramas. Carlos Alberto Nunes traduziu o termo, nesse trecho, como *sinais* e sua tradução corrobora o entendimento de Myres: "tendo escrito uns sinais mui funestos em duas tábuas fechadas, que ao sogro mandou que entregasse, para que viesse a morrer, visto a morte os sinais inculcarem".

[13] *Teeteto*, 202b: "A verdade, em suma, é que nenhum desses elementos admite explicação; só podem ser nomeados: é só o que têm: o nome. [....] A esse modo, as letras são inexplicáveis e desconhecidas, porém percebidas pelos sentidos, ao passo que as sílabas são conhecíveis e explicáveis e podem ser objeto da opinião verdadeira".

[14] As duas traduções da *Poética* que usamos não fazem a diferença entre os termos: "A letra é um som indivisível" e "The Letter is an indivisible sound"; no original "*stoikheîon mèn oûn phōnḕ adiaíretos*".

[15] A importância da ordem parece derivar do uso das letras como numerais: "Now both in Phenician and in Greek the letters were used not only as signs for sounds, but as signs for sequence or order, i.e. as *numerals"* (MYRES, 1942, p. 113). A *Gramática*, ao tratar da Ortografia, ainda insere as "leteras numerais" (BARROS, 1540, fl. 41verso-42), distinguindo o uso grego, em que a sequência do alfabeto correspondia à sequência dos número naturais (i.e., α para um, β para dois) do uso latino ou português, em que não se guarda a ordem do alfabeto.

distinção entre letra e elemento parece perder-se. O emprego nem sempre claro de letra e de elemento recebeu a crítica de Prisciano:

> Litera igitur est nota elementi et velut imago quaedam vocis literatae, quae cognoscitur ex qualitate et quantitate figurae linearum, hoc ergo interest inter elementa et literas, quod elementa proprie dicuntur ipsae pronuntiationes, notae autem earum literae, abusive tamen et elementa pro literis et literae pro elementis vocantur.
> ['A letra é, portanto, a marca de um elemento, como uma imagem de uma voz escrevível, reconhecida pela qualidade e quantidade das figuras da linha. Esta, portanto, a diferença entre elementos e letras, que as pronúncias são denominadas elementos; suas marcas, letras. Abusivo chamar elementos de letras e letras de elementos'.]
>
> (PRISCIANO, *Institutionum Grammaticarum*, I-XII *apud* ABERCROMBIE, 1949, p. 56 ]

Dois critérios classificam o som (MATTHEWS, 1994, p. 10-11; DESBORDES, 1988, p. 27): a possibilidade de formar sozinho uma sílaba (caso das *vogais*) ou não (caso das *consoantes*, gr. *súmphōna*, lat. *consonantes*) e a

[16] Por outro lado, veja-se Aristóteles (v. ARISTOTE, *Categories*, 6, 5a), em que a ordem não faz sentido em relação à fala: "Pour le discours, il en est de même: aucune de ses parties ne subsiste, mais, telle partie une fois prononcée, il n'est plus possible de la ressaisir ; il en résulte que les parties du discours ne peuvent avoir de position, puisque rien n'en subsiste ».

possibilidade de ser enunciado em isolado[17]. De acordo com este critério, as vogais podem ser enunciadas em isolado, mas algumas consoantes também, caso das líquidas, como λ ou ρ, e também das duplas, como ψ (MATTHEWS, 1994, p. 11): são as *semivogais* (gr. *hēmíphōna*, lat. *semivocales*). Parte das consoantes nem pode ser enunciada em isolado nem forma sílaba sozinha: são as *mudas* (gr. *áphōna*, lat. *mutae*). Por essa razão "seria bastante natural não falar em som, uma vez que o som "é concebido como um caráter próprio da sílaba" (DESBORDES, 1988, p. 27).

A letra era composta por três aspectos: o nome, seu desenho e seu valor[18]. Este último aspecto incluía a vocalização e a distribuição.

## 4. A teoria da letra em João de Barros

João de Barros (1496-1570) divide a "çiençia das leteras" ou gramática em quatro partes: a *Ortografia* "que tráta de letera", a *Prosódia*, que trata da sílaba, a *Etimologia*, sobre a palavra (ou *diçam*) e a Sintaxe, sobre a construção (BARROS, 1540, fl. 2verso). Embora trate da Ortografia não no início, mas no final da *Gramática* em razão de querer "leuár a órdem dos artistas, e nam dos grammáticos especulatiuos" aos meninos, seu público-alvo (BARROS, 1540, fl. 40), Barros introduz uma seção sobre a letra logo no início da obra. Nela reitera o caráter de unidade mínima da letra, numa estrutura em que unidades de um dado nível gramatical

---

[17] Dionísio da Trácia, *Tékhne*, 6, 12-24: "on les appelle 'voyelles' (*phōnḗenta*) parce qu'elles rendent un son vocal (*phōnḗ*) par elles-mesmes » [....] « On les appelles 'con-sonnes' (*súm-phōna*) parce que, bien qu'elles n'aient aucun son vocal par elles-mêmes, en con-struction (*sún-tassómena*) avec les voyelles, elle rendent un son vocal (*phōnḗ*) ».

[18] Em latim, respectivamente, *nomen, figura* e *potestas*; em grego*, ónoma, kharaktḗr, dúnamis*.

se combinam para a formação de unidades de nível imediatamente superior:

> Letera (segundo os grammàticos) ę a mais pequena párte de qualquęr diçam que se póde escreuer: a que os latinos chamáram nóta, e os gregos carater, per cuia ualia e poder formamos as palàuras. E a esta formaçam chamã elles primeiros elementos da linguágem: ca bem como do aiuntamento dos quárto elementos se compõen todalas cousas: assy do aiuntamento das leteras hũas com as outras per órdem natural, se entende cada hum em sua linguágem , pola ualia que pos no seu, A, b, c. Donde as leteras ueęram ter estas tres cousas, Nome, figura, poder. Nome, por que á primeira chamam, A, a segunda, Be, a terçeira, Ce, figura, porque se escręuem desta maneira. A, b, c. Poder, pola ualia que cada hũa tem, porque quando achamos esta letera A, ia sabemos que tem a sua ualia: e per semelhante módo podemos iulgar das outras, que em numero sam uinte & tres, como as dos latinos, de quem âs nós reçebemos.
>
> (BARROS, 1540, fl. 3)

Se a afirmação de que "emtram as leteras pela uista, como as paláuras pelos ouuidos" nos leva a considerar que Barros já faz o uso do conceito atual de letra, o emprego não é tão claro ao apresentá-las como "primeiros elementos da linguágem". Enquanto elemento, a letra é indecomponível, mas é ainda assim um conjunto de "tres cousas": *nome*, *figura* e *poder*. Figura e poder mapeiam a relação entre o caracter e a voz.

Os três componentes estão nas 23 letras herdadas dos latinos: ***a, b, c, d, e, f, g, h, i, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, x, y, z*** — e Barros chama a atenção para ***h*** ser aspiração e não letra (seriam, então 22) e para o uso restrito de ***k***. O elenco diminui para 22 na *Cartinha*, mas por conta da exclusão de ***y***.

Barros propõe elencos diferentes de letras segundo o poder ou segundo a figura, em número variável (*Quadro 1*). O elenco mais numeroso de letras em razão da figura , com 33 figuras, é composto por ***á, a, b, c, ç, d, ę, e, f, g, h, I, i, y, l, m, n, ó, o, p, q, R, r, ſ, s, t, V, u, x, z, ch, lh, nh*** (BARROS, 1540, fl. 40verso).

| | ***Cartinha* (1539)** | ***Gramática* (1540)** | | |
|---|---|---|---|---|
| | **Quantitativo (página)** | **Quantitativo (página)** | **Quantitativo (página)** | **Quantitativo (página)** |
| **Letras em poder** | **22 (A3verso-A4)** | **23 (3verso)** | **26 (40verso)** | **6 (41)** |
| **Letras em figura** | **31 (A4verso)** | **34 (3verso)** | **33(40verso)** | **33(41)** |

**Quadro 1 - Elencos de letras em Barros**

A exposição na *Gramática* tem início pelas ¨prinçipáes leteras do nósso A.b.c" (BARROS, 1540, fl. 45verso), as vogais. São principais porque podem, sozinhas, ser pronunciadas ("perfeita uóz" - BARROS, 1540, fl. 40verso), diferentemente das consoantes, isto é, de todas as outras "que nam sam uogáes" (BARROS, 1540, fl. 40verso), que precisam da vogal para ter som.

As cinco vogais do latim ganham oito figuras: ***á, a, ę, e, i, ó, o, u*** (BARROS, 1540, fl. 42verso). A variação na figura se dá, basicamente, pela adição de diacríticos que

assinalam grau de abertura, mas também informações morfossintáticas (*Quadro 2*).

| | Poder | | Nome | Figura | Exemplo |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | A | *1* | *grande* | á | *á* (preposição), *á* (verbo) |
| | | *2* | *pequeno* | a, â, | *a* (artigo), *â* (clítico) |
| 2 | E | *3* | *grande* | ę | *ę* (verbo), *fę* |
| | | *4* | *pequeno* | e | *e, le* |
| 3 | I | | *longo (consoante)* | I, j | *Iustiça* |
| | | *5* | *pequeno ou comum* | i | *i* (imperativo) |
| | | | *grego** | y | *veyo, páy,* |
| 4 | O | *6* | *grande* | ó | *nós, vós, nósso, pósso* |
| | | *7* | *pequeno* | o, ô | *o* (artigo), *ô* (clítico) |
| 5 | V | | *(consoante)* | v | *vulto, veio* |
| | | *8* | *comum* | u | *escritura* |

**Quadro 2 - As vogais segundo Barros.**

**N.B.: O asterisco assinala o que não consta do abecê da *Cartinha***

O critério da possibilidade de pronúncia em isolado, que distingue vogais de consoantes, ganha uma nova perspectiva em Barros, porque o autor deriva do *nomen* a classificação das consoantes em *mudas* e *meias vogais* (*Quadro 3*):

> As mudas sam, b, c, d, f, g, p, q, t. Chamanse mudas, por que tirando as leteras uogáes cõ que âs nomeamos ficã sem nome: ca se tirármos ao, b, esta letera, e, com que se nomea e soa, be, fica muda. l, m, n, r, s, x, z. chamanse meas uogáes por terem ante e depois de sy uogál que âs nomea, E a esta letera, l. o seu uerdádeiro nome ę, ęle. E que, x, z, nam móstrẽ em suas prolações, ambas as uogáes que digo, sempre serám

> meas uogáes, por razam do offiçio que tem doutras duas leteras em cuio lugár ellas sęruem: ca esta letera, x, ę breuiatura destas, cs, e ,z, de sd.
>
> (BARROS, 1540, fl. 40verso-41)

Desse modo, Barros faz *meia vogal* equivaler a 'no meio de vogais' no nome da letra, explicação que seria criticada décadas mais tarde por Nunes de Leão[19]. Para a classificação em líquidas , Barros se volta para a pronúncia (BARROS, 1540, fl. 41).

Há três *prolações* que, "proprias da nóssa lingua" (BARROS, 1540, fl. 4verso), não têm figura: ***ch***, ***lh***, ***nh***. E ainda ***ç***. Nem têm nome.

| Nome | | Poder | Figura | |
|---|---|---|---|---|
| ***bê*** | MUDAS | B | ***b*** | |
| ***cê*** | | C | ***c*** | |
| | | | ***ç*** | |
| ***dê*** | | D | ***d*** | |
| ***fê*** | | F | ***f*** | |
| ***guê*** | | G | ***g*** | |
| ***pê*** | | P | ***p*** | |
| ***quê*** | | Q | ***qu*** | |
| ***tê*** | | T | ***t*** | |
| ***ele*** | MEIAS VOGAIS | L | ***l*** | LÍQUIDAS |
| ***eme*** | | M | ***m*** | |
| ***erre, ere*** | | R | ***R, rr,*** | |
| | | | ***r*** | |

[19] (LEÃO, 1576, p.2): "As semiuogaes são. l. m. n. r. s. x. z. Chamãose semiuogaes, não como cuidão algũs, porque começão, & acabão os nomes dellas em vogal, mas porq*ue* se formão em tal parte da bocca, que se pódem pronũciar sem ajuda das vogaes, posto que não fazem per si syllaba".

| | | | |
|---|---|---|---|
| ***ene*** | | **N** | ***n*** |
| ***esse*** | | **S** | ***ſ ſſ*** |
| | | | ***s* (final de palavra)** |
| ***xi*** | | **X** | |
| ***ze*** | | **Z** | |

**Quadro 3 - Consoantes**

A voz se faz na sílaba (BARROS, 1540, fl. 4), pelo ajuntamento de uma vogal com uma, duas e até três consoantes, reservando Barros a denominação *sílaba* para aquelas que não se resumem apenas à vogal (BARROS, 1540, fl. 4).

## 5. Uma arte de "gram proveito pera os mininos"

Que idade teriam os *mininos*? Se voltamos a uma das fontes explícitas de Barros, Quintiliano, o ensino da leitura teria início ainda antes dos sete anos, "assim que puderem falar", porque os "passos iniciais das letras se dão pela memória apenas, que não só está presente nos pequenos, mas então é também muito persistente" (QUINTILIANO, I, 1, 19).

João de Barros deixou registrado no *Diálogo em louvor da nossa linguagem* seu descontentamento com o modo como então se dava o ensino das primeiras letras em Portugal. A crítica atinge vários aspectos do processo. Um deles é a qualificação dos que ensinam, que por descaso do Estado, é falha moral e academicamente:

> Nem todolos que insinam a ler e escreuer, nã sam pera o ofiçio que tem quãto mais entẽdella [a Gramática - MCR], por crara que seia. [....] Hũa das cousas menos oulháda que á nestes reinos, ę cõsintir em

> todalas nóbres uillas e çidádes, quálquer idióta e nã aprouádo em costumes de bõ uiuer, poer escóla de insinár mininos. E hũ çapateiro que ę o mais baixo ofiçio dos macanicos: nam põem tẽda sem ser examinádo. E este, todo o mál q*ue* fáz, ę danár a sua pęlle, e nã o cabedál alheo, e máos męstres leixã os discipulos danádos: pera toda sua uida.
>
> (BARROS, 1540, fl. 58verso-59)

O despreparo dos mestres de primeiras letras para o ofício reflete-se no material improvisado para as aulas: cartas de venda, demandas e outros papeis notariais (BARROS, 1540, fl. 59). Esse material, sendo manuscrito ("letera tirada"), introduz uma indesejada variação, que o estudante "anda hũ anno aprẽdendo por hũ feito: por que a cada folha, começa nóuamẽte conheçer a diferença da letera que causou o apáro da pena com que o escriuám fez outro termo iudiciál" (BARROS, 1540, fl. 59). Barros recomenda a cartinha e em "letra redonda", material que não somente torna mais fácil o ensino-aprendizado da leitura como se volta ainda para a formação moral da criança.

## 6. O ensino da leitura na *CARTINHA*

No prólogo ao Príncipe, Barros descreve seu material sobre "os primeiros elementos das leteras" como uma "arte memoratiua". Não se afasta, por conseguinte, da prática de então.

"A introduçam pera aprender a ler" apresenta cada letra em minúscula em isolado e, em maiúscula, como a primeira letra de uma palavra, ilustrada logo abaixo dela, como exemplificado na *Figura 2*.

**Figura 2 - A letra N de náo (BARROS, 1539, fl. A4)**

Seguem-se as 31 letras em figura e as vogais em figura. Uma grande esfera aconselha no seu círculo externo: "Meninos sabei nesta espera emtrar Sabereies syllabando muybem soletrar". No seu interior estão dispostas, a modo resumido, todas as cartas de sílabas, sejam com duas, três ou quatro letras. Esses números dão conta de sílabas cuja estrutura contempla ataque não preenchido, ataque simples (com apenas uma consoante) ou ramificado, com duas consoantes, com ou sem coda preenchida (*Quadro 4*).

| Ataque | | Rima | |
|---|---|---|---|
| | | Núcleo | Coda |
| | | ***a*** | ***s*** |
| ***b*** | | ***a*** | |
| ***b*** | ***l*** | ***a*** | |
| ***b*** | ***r*** | ***a*** | ***l*** |

**Quadro 4 - Posições silábicas focalizadas na Cartinha**

A começar por ***b***, por exemplo, a esfera permite as sequências CV[20] (***ba, be, bi, bo,bu***), CVC (***bal, bel, bil, bol, bul; bam, bar, bas***...), CCV (***bla, bra***) e ainda CCVC (***bral, bram, brar, bras***), como ilustra a esfera na *Figura 3*. A memorização de sílabas inexistentes em português não é vista como problema, porque "syllabãdo & ditongando perigrinas dições: faz perder muita parte da peuide/ em quanto alingua ę tenrra" (BARROS, 1539, fl. [A8]). Por outro lado, embora sejam possíveis, sílabas formadas apenas de vogal, o núcleo da sílaba, não têm lugar na *Cartinha*, o que está em acordo com a explicação presente na *Gramática*: "E por q*ue* ás uezes hũa só letera uogál sęrue de syllaba, própriamẽtea esta tal nã chamaremos syllaba: mas à quella q*ue* for compósta de uogal e cõsoãte" (BARROS, 1540, fl. 4).

[20] ***C*** representa *consoante* e ***V***, *vogal*.

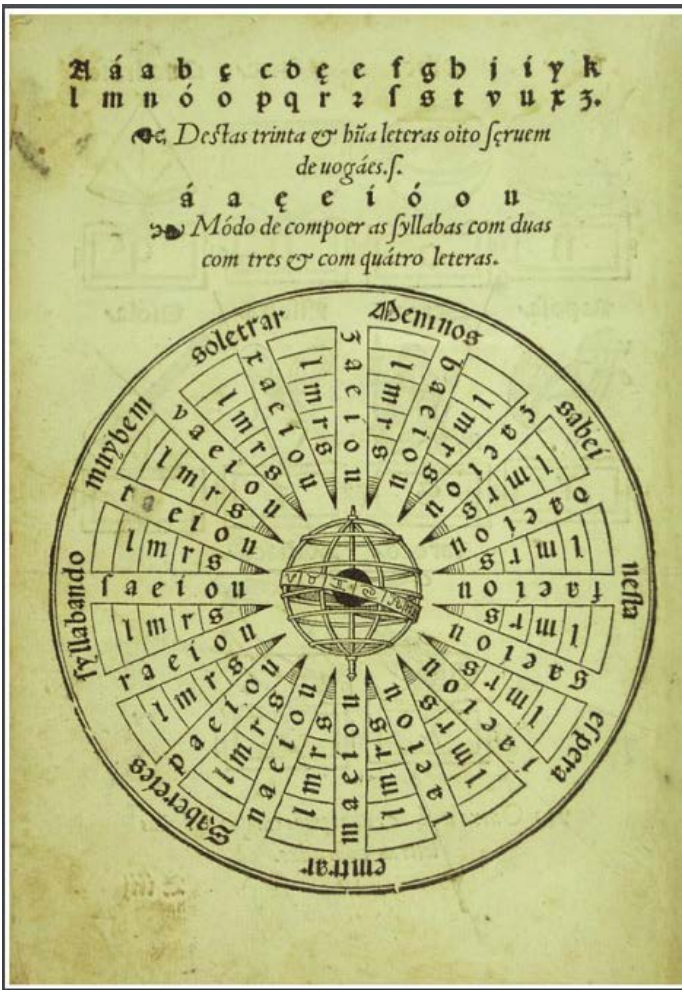



**Figura 3 - A esfera de sílabas da Cartinha (Barros, 1539, fl.A4verso)**

A beleza gráfica da *Cartinha* não esconde o primeiro grande obstáculo do aluno: a memorização de cada *figura* aliada ao *nome*, a *soletração*, que tinha como armadilha – de conhecimento já antigo (*vide* QUINTILIANO, I,1, 24-25) – a memorização de nomes sem o emparelhamento com figura.

Uma outra cartilha publicada por volta do mesmo período do século XVI[21] demonstra que o estudo do alfabeto e da letra incluía ainda a memorização de perguntas e respostas, num diálogo Mestre-Discípulo, sobre o que é uma letra, quantas e quais são; o que é uma vogal, quantas e quais são; o que é uma consoante, seu número e quais são, se ***h*** é letra. Os exercícios de soletração, isto é, a nomeação de cada letra enquanto componente da sílaba foram difundidos por séculos. Figueiredo ([1722]: 22-23), por exemplo, exemplifica um desses exercícios com a palavra *Pedro*, deixando clara a dificuldade de extrair significado:

> hum *p*, hum *e*, *pe*, hum *d*, hum *r*, hum *o*, *dro*, que findo o nome perde o menino a consonancia q fazem as syllabas, vicio difficultozo de tirar aos que foraõ criados com elle [....] & [....] tirando a palavra, hum, he o perfeyto modo de ensinar, [....] que para o menino tirar fruto da liçaõ, ha de ir nomeando as letras; & tanto que chegar a ultima; que fòrma syllaba, darlhe o tom, que ellas fazem, & assim todas as mais atè findar o nome

Aparentemente a memorização dos nomes poderia desvincular-se da figura: aqueles que aprendem "o ler de outiva" não conseguiam depois escrever uma única palavra a não ser no "traslado" (FIGUEIREDO, [1722], p. 12).

---

[21] ANÔNIMO. s.d. *Cartinha*. Lisboa: Germão Galhardo.(Biblioteca Pública de Évora, Res. 300A).

## 6. Conclusão

A complexa concepção de letra com duplo valor de elemento e de marca e a soma de nome, figura e poder estiveram presentes no ensino da leitura por séculos. Sua longa permanência nos legou um nome: *bê-a-bá*. Representava a primeira sílaba das tábuas de sílabas, decomposta no nome das letras, aliadas às figuras e poder. Juntas davam o som da sílaba. O tempo gasto na memorização de nomes de letras não teve bons efeitos na didática de leitura:

> Capitulo X. De la razon porque los niños tardan tanto en aprender a leer, y prueuase ser la causa que lo dificulta, la nominacion de las letras con que los enseñan.
> A LOS niños les enseñan el conocimiento destas veynte y dos letras, con nombres las diez y siete, que en sabiendolos han de tener necessidad de oluidarlos al cabo de auer gastado mucho tiempo en aprender su nominacion, o cuydado de no vsar dellos, porque quando les piden que las junten (que es a lo que se llama deletrear) no pueden hazerlo por ser falso el fundamento que lleuauan, pues si junta la, m, y la, i, no podran dizer, mi, como les obligan a que lo digan, sino, emei. Y la causa de tardar tanto los muchachos en aprender cosa tan facil, es porque vn tiempo gastan en saber los nombres, y otro en saber no aprouecharse dellos, y no les es menos dificultoso lo vno que lo otro, porque como no tienen edad discursiua para expressar el empacho que se les ofrece, sientenle solamente [....]
>
> (BONET, 1620, p. 55-56):

A repetição em voz alta, se não alijada a figura, podia levar ao reconhecimento da sílaba escrita, mas dificilmente faria um aluno descobrir o *princípio alfabético,* isto é, reunir dois tipos de conhecimento: de um lado, a *consciência fonêmica* — a percepção de que a cadeia da fala é uma coleção de elementos que podem ser isolados, os fonemas — e, de outro, que cada representação mental de som ou fonema pode ser capturada numa letra ou sequência específica de letras. Saber que ***b*** e ***a*** fazem ***ba*** não é leitura: é apenas o desmembramento letra a letra de uma sílaba. Talvez isso forçasse a vocalização ou subvocalização não intencional.

Quando o conceito de letra começa a mudar? Segundo Abercrombie (1949), no século XVIII. No dicionário de Morais Silva (1789), por exemplo, letra é "[c]aracter de mão, ou tipo, que representa as vogaes, ou sons; e estas se dizem letras vogaes; ou representa as modificações, que precedem aos sons, e se dizem letras consoantes". Já não fala em nome, figura nem poder.

## Referências

Abercrombie, David (1949). What Is A 'Letter'? *Lingua,* 2: 54-63

Disponível em: http://www.cs.indiana.edu/~port/hdphonol/abercrombie.what.is.letter.1949.pdf

Almeida, Joaquim Da Costa (2005). Reflexos De Prisciano Na Gramática Da Língua Portuguesa De João De Barros. *Revista De Letras*, Ii (4): 47-53.

Disponível Em: http://www.utad.pt/vpt/area2/investigar/cel/revistadeletras/documents/revista04_vers%c3%a3o%20completa.pdf

Anselmo, Artur (1993). O Livreiro Luís Rodrigues, Impressor De Textos Humanísticos. In: *Humanismo Português Na Época Dos Descobrimentos*: Actas/ Congresso Internacional, Coimbra, 1991. Coimbra: Centro De Estudos Clássicos E Humanísticos. P. 369-376.

Disponível em: http://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas43-44/22_artur_anselmo.pdf

Apolônio Díscolo. *Sintaxis*. Intr., Trad. Y Notas Por Vicente Bécares Botas. Madrid: Gredos, 1987.

Aristote. *Organon: I. Categories. Ii De L'interpretation*. Trad. Et Notes Par J. Tricot. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1997.

Aristóteles. *Arte Retórica E Arte Poética*. Trad. Antônio Pinto De Carvalho. Rio De Janeiro: Edições De Ouro.

Aristotle. *The Poetics Of Aristotle*. Edited With Critical Notes And Translation By S. H. Butcher. London: Macmillan, 1922.

Aristotle. *Generation Of Animals* With An English Translation By A. L. Peck. London/ Cambridge, Mass.: William Heinemann/ Harvard University Press, 1943. Disponível Em:

https://archive.org/stream/generationofanim00arisuoft#page/n5/mode/2up

Barros, João (1539). Grammatica Da Lingua Portuguesa Com Os Mandamentos Da Santa Madre Igreja. Lisboa: Luis Rodriguez.

Barros, João (1540). *Grammatica Da Lingua Portuguesa.* Lisboa: Luis Rodriguez.

Bonet, Juan Pablo (1620). *Reduction De Las Letras Y Arte Pera Enseñar A Ablar Los Mudos.* Madrid: Francisco Abarca De Angulo.

Desbordes, Françoise (1988). A Pretensa Confusão Entre O Escrito E O Oral Nas Teorias Da Antiguidade. In: Catach, Nina. 1988. *Para Uma Teoria Da Língua Escrita*. Trad. Fulvia M. L. Moretto, Guacira M. Machado. São Paulo: Ática. P. 23-29.

Deslandes, Venâncio (1888). Documentos Para A Historia Da Typographia Portugueza Nos Seculos Xvi E Xvii. Lisboa: Imprensa Nacional.

Dionisio Da Tracia. La Grammaire De Denys Le Thrace Traduite Et Annotee Par Jean Lallot. Paris: Cnrs Editions, 2003.

Fernandes, Gonçalo (2005). Os Grammatices Rudimenta (>1540) De João De Barros (1496-1562?). Boletim De Estudos Clássicos, 43: 131-136.

Ferreira, Aurélio Buarque De Holanda (1999). Novo Aurélio Século Xxi: O Dicionário Da Língua Portuguesa. 3ª. Ed. Rev. E Ampl. Rio De Janeiro: Nova Fronteira.

Figueiredo, Manuel De Andrade De. [1722]. Nova Escola Para Aprender A Ler, Escrever, & Contar. Fac-Símile Da Edição De 1722. Rio De Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010.

Fögen, Thorsten (2014). Animal Communication. In: Campbell, Gordon Lindsay (Ed.). The Oxford Handbook Of Animals In Classical Thought And Life . Oxford: Oxford University Press. P. 216-232.

Gleason Jr., H. A. (1961). Introdução À Linguística Descritiva. Trad. J. Pinguelo. Lisboa: Calouste Gulbenkian, [1978].

Gonçalves, Maria Filomena (2003). As Ideias Ortográficas Em Portugal: De Madureira Feijó A Gonçalves Viana (1734-1911). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian./ Fundação Para A Ciência E Tecnologia.

Heródoto. História. Trad. J. Brito Broca; Est. Crítico Vítor De Azevedo. Rio De Janeiro: Edições De Ouro, S.D.

Law, Vivien (2003). The History Of Linguistics In Europe: From Plato To 1600. Cambridge, Gr. Brit.: Cambridge University Press.

Lallot, J. (2003). Introduction. In: Dionísio Da Trácia. La Grammaire De Denys Le Thrace Traduite Et Annotee Par Jean Lallot. Paris: Cnrs Editions. P. 13-40

Leão, Duarte Nunes De (1576). Orthographia Da Lingoa Portuguesa. Lisboa: João De Barreira,

Long, A. A. (1986). Hellenistic Philosophy: Stoics, Epicureans, Sceptics. 2nd. Ed. Berkeley & Los Angeles: University Of California Press.

Martinho, Marcos (2007). Dionisio Da Trácia, Arte. Letras Clássicas, 11: 153-179. Disponível em http://www.revistas.usp.br/letrasclassicas/article/view/82556/85531

Matthews, Peter (1994). Greek And Latin Linguistics. In: LEPSCHY, Giulio, Ed. (1994). History Of Linguistics: Ii- Classical And Medieval Linguistics. London: Longman.P.1-133.

Myres, John L. (1942). The Order Of The Letters In The Greek Alphabet. Man, 42: 110-114. Sep. - Oct.

Platão. Teeteto. Crátilo. Trad. Carlos Alberto Nunes. 3a. Ed. Rev. Belém: Edufpa, 2001.

Plato. Theaethetus. Sophist With An English Translation. Transl. By Harold North Fowler. Cambridge, Mass./ London: Harvard University Press/ William Heinemann, 1961.

Disponível Em: https://archive.org/stream/theaetetusandsop00plat#page/n5/mode/2up/search/grammar

Seppänen, Minna. 2014. Defining The Art Of Grammar: Ancient Perceptions Of Γραμματική And Grammatica. Turku: University Of Turku. Disponível Em http://www.doria.fi/handle/10024/94624?show=full

Silva, Antonio De Moraes (1789). Diccionario Da Lingua Portugueza - Composto Pelo Padre D. Rafael Bluteau, Reformado, E Accrescentado Por Antonio De Moraes Silva. Lisboa: Na Officina De Simão Thaddeo Ferreira. 2vv.

Taylor, Daniel J. (1995). Classical Linguistics: An Overview. In: Koerner, E.F.K. & Asher, R. E. (Eds). 1995. Concise History Of The Language Sciences: From The Sumerians To The Cognitivsts. S.L.: Pergamon. P.83-90.

# AMBIVALÊNCIA SEMÂNTICA DO MORFEMA GRAMATICAL *SÓ* NA VARIEDADE ANGOLANA DO PORTUGUÊS

Kimavuidi Ferreira[22]
Paulo Osório[23]

## 1.Situação linguística do Português em Angola

Para que se perceba a situação da língua portuguesa em Angola é deveras necessário que se tenha em conta os contextos social, cultural e linguístico desse território. Com efeito, e a exemplo de muitos países africanos, Angola é um país com um verdadeiro 'manancial linguístico' (Costa, 2015:10), no qual a língua portuguesa é a única que goza de estatuto e de políticas linguísticas tangíveis. Pois embora a Constituição da República de Angola, no ponto 2 do Artigo 19, estabeleça que «o Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas (o ponto 1 do mesmo Artigo refere que a língua oficial da República de Angola é o Português) de Angola…», o facto é que às línguas nacionais tem sido dedicado pouquíssimo interesse e atenção. Assim, a língua portuguesa tem, em Angola, o «estatuto de língua oficial, exercendo um papel

[22] Universidade da Beira Interior (Portugal). E-mail: kimavuidi.ferreira@ubi.pt
[23] Universidade da Beira Interior (Portugal). E-mail: pjtrso@ubi.pt

plurifuncional nos domínios sócio-político-económico e cultural; é a língua veicular, por permitir o elo comunicacional entre os vários grupos etnolinguísticos a nível nacional» (Fernandes; Ntondo, 2002:18). A língua portuguesa em Angola é falada por grande parte da população urbana do país, embora nem toda essa população a tenha como língua materna.

O facto de, a partir do século XV, os portugueses se terem estabelecido no território hoje conhecido como Angola e de nele permanecerem durante cinco séculos, resultando na coabitação da língua portuguesa com as diversas línguas nacionais de Angola, criou, inevitavelmente, condições para que a língua de Camões, naquele território africano, se diferenciasse da variedade europeia (Fernandes; Ntondo, *op. cit.*: 103). Na verdade, nenhuma língua permanece uniforme por muito tempo, quando falada em territórios diferentes e esse contacto resultou numa variedade angolana diatopicamente distinta da variedade europeia, em aspetos fonológicos, sintáticos, semânticos, etc.

Analisaremos, aqui, a ambivalência semântica do morfema *só* na VAP, mas não sem que, antes, se forneçam algumas informações, ainda que sumárias, sobre a cortesia linguística, porquanto o morfema em apreço está ligado, em Angola, às fórmulas de cortesia linguística.

## 2.Fórmulas linguísticas de cortesia em Português

A cortesia linguística é um princípio pragmático fortemente determinante no desenrolar da interação discursiva entre os actantes. Inscreve-se, assim, no quadro das interações verbais como um fenómeno linguisticamente pertinente, que toma para objeto de estudo elementos de complexidade variável, desde fórmulas ritualizadas, expressões convencionalmente

tidas por corteses, até todo um complexo jogo de estratégias conversacionais.

Os princípios interacionais de cortesia linguística estão presentes em todas as comunidades linguísticas, sociais e culturais, mas cada língua possui um sistema particular de cortesia. Por isso, as estratégias de cortesia variam de cultura para cultura. São fórmulas de cortesia linguística em português o imperfeito de cortesia e o condicional-imperativo; as frases interrogativas diretas; os advérbios e locuções adverbiais como *se não te importas*, *por favor* (Mateus, 2003:459-460), etc.

## 2.1. Função da locução adverbial *por favor*

Importa aludir, com as devidas ressalvas, ao facto de que a expressão *por favor* não faz parte do conjunto de classes de palavras descritas e classificadas na perspetiva da gramática tradicional, razão pela qual a sua classe e designação gramaticais constituem alguma dificuldade, em se tratando de proceder à sua classificação morfológica. Quanto a essa lacuna, Cunha e Cintra (2000:153) ressalvam que é difícil enumerar todos os tipos de adjuntos adverbiais. Segundo os mesmos autores, «muitas vezes, só em face do texto e do contexto se pode propor uma classificação exacta». Contudo, a mesma expressão, isto é, *por favor*, é analisada, numa perspetiva descritiva, por Mateus (*op. cit.*: p. 460) como *modificador de atenuação do acto directivo de ordem*.

Ademais, haja vista as particularidades sintagmáticas da mesma (como a sua mobilidade frásica, por exemplo) e tendo em conta a sua constituição morfológica (preposição seguida de substantivo), aceitam-se as designações de *adjunto* e de *locução adverbial*, respetivamente, propostas por Gonçalo (2010:45) e por Gomes (2013:15). Mais ainda,

considerando a sua natureza semântica, poder-se-á classificar a expressão em apreço como *locução interjetiva*, visto que, «muitas vezes, as interjeições podem ter a função de uma oração» (Metzelti e Candeia, 1982: 240). Com efeito, é indubitável que a expressão *por favor* comporta, muitas vezes, dependendo do contexto, uma semântica oracional, sendo representada por frases elíticas, bastando pensar, a título ilustrativo, quando alguém, desejando ter permissão para aceder a… ou desejando abordar alguém diz '*Por favor*!'. Em tais contextos, na verdade, subentendem-se frases como '*Dá-me a permissão / a licença de / para…*', '*Fazia o favor de…', Teria a gentileza de…',* etc. Em termos pragmáticos, a locução adverbial *por favor* emprega-se na produção de atos ilocutórios diretivos, com vista a demonstrar gentileza, cortesia, delicadeza e respeito. De acordo com Mira Mateus (*op. cit.*: 74), são exemplos de atos ilocutórios diretivos a ordem e o pedido, por terem ambos os atos as mesmas intenções e o mesmo objetivo ilocutório, embora as forças da ilocução sejam completamente diferentes, sendo que a ordem é normalmente expressa pelo modo imperativo ou pelos seus substitutos, ao passo que o pedido é mais frequentemente formulado sob a forma de uma pergunta. Mas, para além de poderem ser representados por uma ordem ou por um pedido, os atos ilocutórios diretivos podem também ser formulados por uma sugestão, por um conselho, por uma exortação, por uma ilustração, ou mesmo, por uma simples solicitação de informação, já que as frases expressas com essas intenções comunicativas apresentam traços formais e valor pragmático semelhantes à frase imperativa.

**Exs.:** *Queria uma folha de frequência.* (imperfeito de cortesia)

*Traga uma folha de frequência.* (conjuntivo supletivo)

*Trazer uma folha de frequência.* (infinitivo).

*Traz uma folha de frequência.* (imperativo)

*Podia trazer uma folha de frequência?* (pedido representado por uma frase interrogativa)

Como se observa, apesar de em nenhum dos atos ilocutórios acima aparecer a locução adverbial *por favor* ou algum equivalente da mesma, a mensagem de cada frase é atenuada com o recurso ao uso dos equivalentes do modo imperativo. Todavia, não resta dúvida de que a presença da fórmula de cortesia nas mesmas frases ter-lhes-ia conferido maior mitigação, a qual, de acordo com Fraser (1980), Holmes (1984) e Haverkate (1994) *apud* Gomes (*ibidem*), consiste na modificação de um ato de fala, reduzindo certos efeitos negativos que o mesmo pode ter sobre o ouvinte, sendo, portanto, esta a principal função da locução adverbial *por favor*: mitigar o imperativo, tradicionalmente concebido para a formulação de ordem, transformando-o em pedido, e conferir um caráter cortês à frase imperativa. Observem-se, pois, as frases que se seguem:

**Ex.:** *Entrega esta encomenda à Ana, por favor.*

*Pode, por favor, fechar a porta?*

Constata-se que estas duas frases não deixam de conter em si o caráter imperativo, mitigado, todavia, pelo uso da locução adverbial *por favor*. Porém, segundo Gomes (*op. cit.*: 46), em português europeu, não é forçosamente verdade que a ordem seja pouco cortês, caso não se faça o uso da locução *por favor*. Se, por exemplo, segundo o autor, alguém disser ao convidado *Toma outro café!,* trata-se de uma ordem cortês e,

contudo, é utilizado o imperativo sem o adjunto adverbial (designação do autor) *por favor*. No entanto, se, neste mesmo contexto, o locutor usar o condicional e uma construção interrogativa, como, por exemplo, *Poderia tomar outro café?* [Mas não toma…], a expressão torna-se descortês e pouco delicada. Por isso, independentemente do tempo verbal e do ato de fala utilizados pelo locutor, a cortesia subordina-se também ao contexto e à relação social entre os interlocutores. Já no português do Brasil, citando o mesmo autor, especialmente no falar carioca, seria muito descortês a utilização do imperativo. O carioca ficaria ofendido com a frase *Passe-me o sal!*, mas não teria qualquer problema em aceitar a mesma frase, com a mesma intenção comunicativa, desde que se substituísse o imperativo pelo condicional: *Daria para você me passar o sal?* Isto demonstra, portanto, e como já foi apontado anteriormente, que as estratégias de cortesia variam de cultura para cultura.

## 2.2. Características sintáticas da locução adverbial *por favor*

A principal propriedade sintática da locução adverbial em estudo é a sua mobilidade frásica, ou seja, a locução *por favor* é uma expressão acessória (posto que a sua ausência não altera a estrutura frasal) que pode funcionar em qualquer posição frásica. Apesar de não ser um elemento essencial à estrutura da frase, a sua ausência retira-lhe, todavia, a polidez. Em ordem a melhor evidenciar a natureza móvel desta expressão de cortesia, eis alguns exemplos:

**Ex.:** *Por favor, não te esqueças de fechar a porta.*

*Não te esqueças, por favor, de fechar a porta.*

*Não te esqueças de fechar a porta, por favor.*

No eixo paradigmático, a locução adverbial *por favor* pode ser comutada por equivalentes como *se não se importa* e, mais raramente, *por obséquio*, ou ainda, por frases como *tenha / tem a gentileza de*...

**Exs.:** *Não te esqueças, por obséquio, de fechar a porta.*

*Não te esqueças de fechar a porta, se não te importas.*

Já na VAP, a nível coloquial, em vez da fórmula de cortesia *por favor* e dos equivalentes apontados, regista-se, em substituição, o uso do morfema *só*. Mas preceder-se-á a abordagem da análise morfossintática do vocábulo *só*, tendo em conta o ponto de vista da gramática tradicional.

## 3.Valor morfossintático e semântico do morfema *só*

Tal como muitos vocábulos, palavras e expressões, o morfema *só* é, na tradição gramatical da língua portuguesa, um vocábulo transcategorizável. Refira-se, tendo como fonte Cunha e Cintra (1997:57-58), que os morfemas são «unidades mínimas de som e conteúdo». É, decerto, esta dualidade som-conteúdo que leva à tipificação e à distinção entre morfemas gramaticais (palavras vazias, com função estritamente gramatical) e morfemas lexicais (as chamadas palavras plenas). Sendo assim, o morfema *só*, quanto à sua natureza morfossintática, é um morfema gramatical preso. Morfema gramatical que, quanto à sua natureza semântica, não tem significação externa à língua e preso por não funcionar ou ocorrer isolado, com autonomia vocabular ou descontextualizado. Outro aspeto digno de

referência à volta da natureza morfossintática do morfema *só* é a sua gramaticalização (Raposo *et alii* 2013:249), isto é, o morfema *só* é uma unidade linguística que pode passar de uma classe gramatical para outra. Logo, essa gramaticalização ou transcategorização provoca, evidentemente, mudanças formais quer na sua estrutura mórfica quer nos seus traços sémicos. Veja-se a frase:

**Ex.:** *Só me apetece ficar só.*

Ora, se se proceder à comutação dos morfemas por expressões que lhes sejam mais ou menos próximas, poder-se-á chegar à seguinte construção:

**Ex.:** *Apenas me apetece ficar sozinho(a).*

É obviamente constatável que o morfema foi passível de gramaticalização ou transcategorização. De acordo com a gramática tradicional, um dos critérios de referência para a categorização das palavras é o facto de algumas serem flexionáveis e outras não. Ressalte-se, todavia, que esse critério de classificação apresenta simplificações, pelo que nem sempre pode ser analisado de maneira rígida e estanque (Raposo *et alii*: 333). Sendo assim, a gramática tradicional apresenta, com base nesse critério, duas grandes classes de palavras: a classe lexical e a classe gramatical; e de acordo com Raposo (*ibidem*), a distinção básica (e plausivelmente a mais fundamental) entre ambas se estabelece no plano semântico. A classe lexical apresenta elementos com um significado descritivo extralinguístico, significado esse que denota entidades ou situações exteriores à linguagem (coisas, pessoas, animais, qualidades, lugares,

ideias, etc.), são flexionáveis e fazem parte de um grupo aberto, por permitirem a formação de novas unidades lexicais. Em contrapartida, os constituintes das classes gramaticais têm essencialmente uma função estruturadora, quer ao nível da frase quer ao nível do discurso. Raramente flexionam e são plenos de valor semântico. Pertencem, por conseguinte, a classes fechadas. Com base nestes critérios, pode-se compreender a classificação do morfema *só.* Para tal, socorramo-nos, uma vez mais, do exemplo anteriormente apresentado, desta vez com a frase pluralizada:

**Ex.:** *Só nos apetece ficar a sós.*

Nota-se que o primeiro morfema, esteja a frase pluralizada ou não, não permite flexão. Já o segundo permite. Consequentemente, o facto de o morfema *só*, ora ser passível de flexão ora não, leva a enquadrá-lo nas duas classes gramaticais apresentadas por Raposo. Será enquadrado na classe léxica dos adjetivos quando o mesmo retratar o sentido de *sozinho*, *solitário*, *desacompanhado*, *livre* ou *à vontade*. Nesta asserção, permitirá flexão, concordando com o nome. Confira-se:

**Exs.:** *Antes de ser casado, vivi só durante três anos.* (vivi sozinho)

*As crianças não podem ir sós à praia.* (não podem ir desacompanhadas)

*Deixa-nos a sós.* (deixa-nos livres, à vontade)

Contrariamente, quando o morfema *só* toma o sentido de *apenas*, *somente*, *simplesmente*, etc., atribui-se-lhe a função de advérbio e, nesta perspetiva, faz parte do grupo dos morfemas gramaticais, tornando-se invariável[24]:

**Ex.:** *Alguns colegas irão a Angola só por uma semana.* (apenas por uma semana, e não mais do que isto)

Por fim, vale referir que o morfema *só*, enquanto advérbio, possui valor restritivo, razão pela qual a sua posição no eixo sintagmático constitui um aspeto de grande significância. Analise-se:

**Exs.:** *Hoje, o professor só corrige os trabalhos.*

*Só hoje o professor corrige os trabalhos.*

No primeiro exemplo, a ideia que se pretende transmitir é a de que o professor não faz outra atividade hoje, a não ser a correção dos trabalhos. Por seu turno, no segundo, pretende-se dizer que o professor só se disponibiliza a corrigir os trabalhos hoje e não amanhã, por um lado. Por outro, também se pode depreender da mesma frase a ideia de que o professor devia corrigir os trabalhos já há muito tempo, mas não o fez.

Dessa forma, conclui-se que, no primeiro enunciado, o advérbio modifica o verbo, ao passo que no segundo, modifica o outro advérbio (*hoje*).

---

[24] Pode, contudo, ser suscetível de alguma variação, caso se lhe acrescente o sufixo –mente, perdendo, no caso, o acento gráfico.

## 3.1.Valores semânticos do morfema gramatical *só* na VAP

Tem-se constatado na VAP a tendência e, não raras vezes, a preferência pelo uso do morfema *só*, em substituição da locução adverbial *por favor*. A proficuidade da análise deste tema consiste no facto de a riqueza de uma língua assentar na plurissignificação que as suas palavras tomam e na renovação do seu léxico, através dos vários processos de expansão e inovação lexical de que cada língua dispõe. O processo de extensão semântica que se observa à volta do morfema *só*, na variedade angolana do português, constitui, deveras, uma riqueza semântica e uma matéria de interesse linguístico. Por isso, julgamos pertinente analisar o assunto.

Visto que não se procedeu à aplicação de qualquer inquérito com o intuito de justificar o assunto em análise, recorreu-se à obra *Manana*, do escritor angolano Uanhenga Xitu, da qual foram extraídos alguns exemplos e são, igualmente, apresentadas algumas frases da autoria de Buala, nas quais se pode observar a ocorrência do morfema *só* com o valor semântico de *por favor* e outros mais.

*'- Ó senhor, mi mostra ainda só a casa do senhor Felito?'* (Xitu, 1988:60)

*'-Mano Felito, dá cá só cinco tostões… Man' dá-mi só cem réis… mi compra chupa-chupa…'* (*op. cit*. p. 36)

*'…Só se a gente não nasceu no mesmo barriga.'*(*op. cit*., p. 119)

‘*-Xé, Felito! Não está a ouvir? Vou contar-te na mana Bia. Espera só…*’(*op. cit*., p. 44)

‘*O único que sobrou só sou eu.*’ (Buala)

‘*Me dá lá só 10 kwanza.*’ (Buala)

‘*Me faz só um kilapi*[25].’ (Buala)

Nas frases apresentadas, cujo itálico é da nossa responsabilidade, Buala não pretendeu, evidentemente, demonstrar as particularidades semânticas do morfema *só*. Quis, ao invés, evidenciar outras marcas funcionais da variedade angolana do português, tais como a ocorrência frequente dos clíticos na posição proclítica, a falta de concordância entre determinados constituintes frásicos, a incorporação de palavras africanas no português, etc.

Os exemplos que acabam de ser apresentados confirmam, inegavelmente, que estas ocorrências são mais facilmente verificadas no falar popular e a nível coloquial, pois as mesmas estão eivadas de marcas da oralidade. Mas é exatamente o facto de tais construções ocorrerem com maior incidência no *sermo plebeius* angolano que leva a crer que, num horizonte temporal não muito longínquo, a tendência em substituir o uso da locução adverbial *por favor* pelo morfema *só* se estandardize.

Constata-se, ora, na frase *‘O único que sobrou só sou eu.’* que o morfema *só* tem a função morfossintática de advérbio e a semântica de *apenas*, *somente*. Já na segunda, *‘Me dá lá só 10 kwanza.’*, o morfema não só restringe o valor do numeral, mas funciona também como expressão de delicadeza, em vez da locução adverbial *por favor*. Quanto à frase *‘Me faz só um kilapi.’*,

[25] Empréstimo monetário ou de algum produto que esteja à venda; vale; crédito.

o morfema funciona, igualmente, como expressão de cortesia, respeito, tal qual sucede nas duas primeiras frases retiradas de Manana *'- Ó senhor, mi mostra ainda só a casa do senhor Felito?'* e *'-Mano Felito, dá cá só cinco tostões… Man' dá-mi só cem réis… mi compra chupa-chupa…'*

Não restando margem para dúvida de que, em Angola, se verifica o uso do morfema *só* com o valor da locução adverbial *por favor*, analise-se, por ora, a frase *'…só se a gente não nasceu na mesma barriga.'* Nesta frase, ao contrário das já analisadas, o morfema *só* não tem o valor semântico de *por favor*, mas funciona como conector subordinativo condicional, porquanto a frase poderia ser assim construída: '*A não ser que a gente não nasceu na mesma barriga*, ou ainda *A menos que a gente não nasceu na mesma barriga*.' Por último, na frase *'-Xé, Felito! Não está a ouvir? Vou contar-te na mana Bia. Espera só…'*, embora o morfema pareça ter um valor ambíguo, deduz-se que o mesmo funciona como partícula de realce, com a semântica de *certamente*, *vais ver*, *podes crer*…

Há registos de outras construções em que o morfema *só* parece ter significação ambígua. Frases como *Deixa só!*, *Vai só* são exemplos típicos. Atendendo, todavia, à natureza do presente artigo, não se fará um estudo exaustivo e acabado do assunto. No entanto, há uma outra particularidade sobre o funcionamento do morfema *só*, na variedade angolana do português, cuja abordagem é manifestamente indispensável e que tem que ver com a ocorrência simultânea do morfema e da locução adverbial *por favor*. Eis, a título exemplificativo, o segundo exemplo:

*Traz-me dois pães do Kero, por favor.*

*Traz-me só dois pães do Kero, por favor.*

A segunda frase é mais confortavelmente acolhida pelo falante angolano, porquanto a presença simultânea do morfema (*só*) e da locução (*por favor*) torna o imperativo mais atenuado. Já a primeira, embora não deixe de ser um imperativo cortês, porque está nela presente só a fórmula de cortesia *por favor*, não é muito popular na esfera coloquial da variedade do português falado em Angola. Nessa esfera linguística, parece ser mais facilmente aceite o imperativo formulado apenas com o uso do morfema *só* do que o contrário. Assim:

*Traz-me só dois pães do Kero.*

Ou seja, o uso do morfema não só confere cortesia ao imperativo, como também o mitiga ou suaviza completamente, ao passo que o uso apenas da locução adverbial *por favor* não lhe consegue retirar a carga semântica de ordem, sendo, por esta razão, menos selecionada pelos falantes. Outro aspeto que importa frisar é que a construção da frase sem o morfema *só* torna o tratamento muito formal. Outrossim, em atos ilocutórios diretivos apresentados de forma interrogativa, mesmo que se não use o dileto morfema *só*, o alocutário torna-se mais recetivo à ordem se, ainda que a mesma seja apresentada usando-se apenas a locução adverbial *por favor*, o imperativo for substituído pelo modo indicativo, conjugado no presente ou no pretérito imperfeito (imperfeito de cortesia), e com o verbo principal no infinitivo.

**Exs.:** *Podes, por favor, trazer-me dois pães do Kero?*

*Podias, por favor, trazer-me dois pães do Kero?*

Não menos importante de destacar é o facto de, independentemente do uso de alguma fórmula de cortesia, a força ilocutória com que se produz a frase imperativa ter implicações significativas na receção, interpretação e aceitação da mensagem pelo alocutário.

## 3.2. Particularidades sintáticas do morfema gramatical *só* enquanto fórmula de cortesia

Tal como ficou expresso em 2.2, a principal característica sintática da locução adverbial *por favor* é a sua mobilidade frásica, ou seja, a mesma pode ocorrer na periferia direita e esquerda da frase (Mateus: 460), ou ainda, em posição medial. O mesmo não sucede, todavia, com o morfema *só*, quando usado com a mesma função, na variedade angolana do português. Como fórmula de cortesia, o morfema *só* toma unicamente a posição enclítica em relação ao verbo da enunciação. Confira-se:

**Exs.:** *Dá-me só uma explicação.*

**Só me dá uma explicação.*

**Dá-me uma explicação só.*

Veja-se que a tentativa de deslocação do morfema altera completamente o sentido da frase. Apenas na primeira o morfema *só* tem a semântica de *por favor*. Ao proceder-se à sua mobilidade para as periferias esquerda e direita da frase, deixa de funcionar como fórmula de cortesia e passa, em ambas as frases, a advérbio (com a função restritiva de *apenas*, *somente*).

## Conclusão

Tentámos demonstrar que a VAP apresenta, de facto, características que a distinguem das restantes variedades. Quanto à questão das fórmulas de cortesia, por exemplo, pode-se constatar que, na vertente oral da variedade em estudo, o morfema gramatical *só* não funciona apenas com o valor morfossintático de advérbio ou de adjetivo, mas também e com frequência, preferência e larga abrangência diatópica, como fórmula de cortesia, por um lado, e, por outro, como conector discursivo, como partícula de realce, etc.

À guisa de conclusão, poder-se-á referir que este processo de reutilização ou de expansão lexical do referido morfema afigura-se como um fator de enriquecimento do léxico da variedade angolana do português, constituindo, igualmente, interessante matéria para futuras investigações a nível da língua portuguesa em Angola, no que tange à sua evolução semântica.

## Referências

COSTA, Teresa Manuela Camacha José da (2015) - *Umbundismos no Português de Angola: Proposta de um Dicionário de Umbundismos*, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.

CUNHA, Celso, CINTRA Lindley (1997) - *Breve Gramática do Português Contemporâneo* (10ª ed.), Lisboa, Edições João Sá da Costa.

CUNHA, Celso, CINTRA Lindley (2000) - *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (16ª ed.), Lisboa, Edições João Sá da Costa.

FERNANDES, Gonçalo (2010) - *O Princípio da Cortesia em Português Europeu*, pp. 43-5. In: <https: //repositório. Utad. pt/2020 – Principio da Cortesia – Publicado. pdf.>.

FERNANDES, João, NTONDO, Zavoni (2002) - *Angola: Povos e Línguas*, Luanda, Editorial Nzinga.

GOMES, Carlos Manuel da Silva (2013) - *Mecanismos de Atenuação e Intensificação no Ensino do Português Língua Estrangeira: um Estudo de Caso*, Porto, Universidade do Porto.

http://www.buala.org/pt/a-ler/o-angoles-uma-maneira-angolana-de-falar-portugues (consultado a 24 de maio de 2017)

MATEUS, Maria Helena Mira *et alii* (2003) - *Gramática da Língua Portuguesa* (5ª ed.), Lisboa, Editorial Caminho.

MICHAEL, Metzeltin, CANDEIA, Marcolino (1982) - *Semântica e Sintaxe do Português*, Coimbra, Livraria Almedina.

RAPOSO, Eduardo *et alii* (2013) - *Gramática do Português* (Vol. I), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

XITU, Uanhenga (1988) - *Manana*, Rio Tinto, Edições Asa.

# NEOLOGISMOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO: ALGUMAS CARACTERÍSTICAS

Ieda Maria Alves[26]

## Introdução

Este trabalho visa a apresentar alguns aspectos relativos à neologia do português brasileiro contemporâneo, com base em neologismos registrados em veículos da imprensa brasileira.

Esses veículos, representados por jornais e revistas informativas de circulação no território brasileiro, têm revelado o emprego de neologismos relativos a todos os tipos de formação. Revelam, também, alguns processos preferenciais na formação de unidades lexicais neológicas, que, não raro, refletem algumas características da vida contemporânea.

Enfatizaremos, neste estudo, algumas tendências da sociedade brasileira que se manifestam nos processos de formação de palavras neológicas do português brasileiro. Classificamos essas tendências em aspectos morfológicos, culturais e morfoculturais.

[26] Universidade de São Paulo/Brasil. E-mail: iemalves@usp.br.

## Materiais e métodos

Os neologismos que aqui apresentamos estão registrados na *Base de neologismos do português brasileiro contemporâneo*, integrante do Projeto TermNeo (*Observatório de neologismos do português brasileiro contemporâneo*). Essa base, iniciada em janeiro de 1993, tem a finalidade de coletar, analisar e difundir neologismos do português brasileiro coletados em um *corpus* jornalístico e de apresentar elementos para o estudo da evolução do léxico do português brasileiro[27].

As metodologias de coleta de neologismos adotadas no mencionado projeto foram seguindo a evolução da Informática no Brasil e têm sempre contado com a participação de bolsistas de Iniciação Científica, alunos da Graduação em Letras, que, inicialmente, procediam à leitura do *corpus* jornalístico utilizado: jornais *Folha de S. Paulo* (FSP) e *O Globo* (G) e revistas *IstoÉ* (IE) e *Veja* (V), coletados segundo um sistema de amostragem (um veículo por semana): jornal *O Globo* – primeiro domingo do mês; revista *IstoÉ* – segunda semana do mês; jornal *Folha de S. Paulo* - terceiro domingo do mês; revista *Veja* - quarta semana do mês.

O caráter de neologicidade de cada unidade lexical coletada era determinado por um *corpus* de exclusão lexicográfico, constituído por dicionários gerais do português brasileiro (Ferreira, edições de 1986, 1999; Michaelis, 1998) e pelos vocabulários ortográficos publicados pela Academia Brasileira de Letras (edições de 1981, 1998, 1999), que serviam de filtro para a seleção dos neologismos. Desse modo, as unidades

[27] Esse projeto estuda também a neologia de áreas de especialidade e elabora glossários terminológicos em algumas das áreas que estão sendo estudadas.

lexicais já registradas em um desses repertórios lexicográficos não eram mais consideradas neológicas.

Lembramos que a denominação *corpus* de exclusão foi criada por Boulanger (1979) para designar o conjunto de dicionários de língua que, no início dos estudos sistemáticos sobre neologia, exercia o papel de filtro para caracterizar uma unidade lexical como neológica ou não neológica. Ou seja, era neológica uma unidade lexical não incluída em um conjunto de dicionários. Com o desenvolvimento da Informática, outros filtros têm sido utilizados como *corpus* de exclusão, a exemplo de um conjunto de textos ou de diferentes *corpora* textuais. Desse modo, como enfatiza Alain Rey no artigo *Néologisme: un pseudo-concept?* (1976), não há, evidentemente, neologismo em si mesmo, mas sempre em relação a um conjunto de usos arbitrariamente definidos.

A partir de 2001, com o desenvolvimento da Informática e da Linguística de *Corpus*, a busca de candidatos a neologismos efetuada no âmbito do Projeto passou a beneficiar-se do uso de ferramentas computacionais, que possibilitam uma coleta semiautomática, em que textos informatizados são utilizados como *corpora* de exclusão. Desse modo, o caráter neológico das unidades lexicais coletadas tem sido determinado pela não inclusão dessas unidades em um *corpus* previamente selecionado, constituído por quarenta milhões de palavras, repartidas em quarenta textos em prosa e divididos em textos corrigidos, textos não corrigidos e textos semicorrigidos.

Essas ferramentas, desenvolvidas por pesquisadores do NILC (Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional da Universidade de São Paulo, *campus* de São Carlos), a Profa. Sandra Maria Aluísio e o

Prof. Thiago A. S. Pardo, têm permitido a ampliação do *corpus* de análise, que passou a integrar a revista *Época* (E), todos os números semanais das revistas citadas e ainda dois números semanais dos jornais mencionados. Os textos processados pelo extrator de neologismos devem estar em formato.txt, que descarta imagens e trabalha apenas com textos.

No entanto, unidades lexicais que já integram o acervo lexical da língua portuguesa podem não estar presentes no *corpus* de exclusão considerado e, por essa razão, a coleta semiautomática de neologismos é ainda complementada por outro *corpus* de exclusão, constituído pelas versões eletrônicas dos dicionários citados e também pelos seguintes: Houaiss; Villar (2001) e vocabulários ortográficos publicados pela Academia Brasileira de Letras (edições de 2004, 2009). (cf. ALVES, 2012)

Os resultados da análise desse *corpus* têm mostrado que as unidades lexicais construídas pelo processo da derivação são as mais numerosas, correspondendo a 39% dos neologismos registrados: 29% dos neologismos são representados por derivados formados por prefixação e 10% por derivados constituídos pelo processo da sufixação. As construções compostas representam 23% dos neologismos coletados, sendo 6% dos compostos formados por coordenação, os que estabelecem uma relação coordenativa entre seus elementos constitutivos, e 17% são representados por compostos por subordinação, que resultam de uma relação subordinativa entre seus elementos componentes. Compostos sintagmáticos (ou termos sintagmáticos), resultantes de um segmento frasal que se lexicaliza, são representados por 13% das unidades lexicais registradas na base de neologismos.

Outros neologismos coletados representam processos com menos ocorrências do que os anteriormente citados. A neologia semântica corresponde a 4% dos neologismos registrados, a neologia fonológica é representada por 2% e o conjunto das palavras-valise e das formações com siglas e acrônimos constituem 2% do total coletado. Neologismos não vernaculares, os empréstimos, correspondem a 17% dos neologismos do *corpus* analisado.

**Aspectos morfológicos**

Llorente (2004, p.20) enfatiza que o "léxico está situado em uma espécie de intersecção que absorve informações provindas de caminhos diversos: dos sons (fonética e fonologia), dos significados (semântica), dos morfemas (morfologia), das combinações sintagmáticas (sintaxe) ou do uso linguístico e das situações comunicativas (pragmática)".

A formação de unidades lexicais neológicas também reflete esses caminhos diversos em que se situa o léxico, possibilitando o estabelecimento de relações com diferentes níveis de análise linguística: a Fonologia, exemplificada pelo neologismo *anglo-sexônica*, em que se observa a substituição de um fonema da unidade lexical *anglo-saxônica*; a Sintaxe, por meio de conversões e de segmentos frasais que se lexicalizam em diferentes tipos de termos sintagmáticos, a exemplo de *pulverizador costal*, *pulverizador costal manual*, *pulverizador costal automático*; a Semântica, observada pela atribuição de novos significados a uma unidade lexical já existente, como *coxinha*, um salgado frito, que passou a designar também um “manifestante contrário ao governo da ex-presidenta Dilma Rousseff”; o Texto, por meio das reiterações de sentido que por vezes explicitam uma

unidade lexical neológica (cf. AUTHIER-REVUZ, 1995), a exemplo da explicação dada ao emprego de *especismo*: "Uma extensão disso é o que chamo de especismos, preconceito contra os que não são membros de nossa espécie." (E, 09-06-06); a Pragmática, revelada pelo uso e pelas situações comunicativas estabelecidas pela unidade lexical neológica com as demais. (cf. ALVES, 2007)

Dentre as relações que o léxico estabelece com os níveis de análise linguística, ressaltaremos aqui as relações privilegiadas que as unidades lexicais neológicas estabelecem com a Morfologia. Essas relações, muito estudadas por neólogos (CABRÉ, 2016; SABLAYROLLES, 2000), permitem a observação dos processos de formação de palavras mais empregados em um *corpus* relativo a um determinado período, assim como os sufixos e prefixos privilegiados pelos falantes nesse momento histórico-social.

Nesta exposição, enfatizaremos alguns aspectos morfológicos que têm sido reiterados nas últimas décadas por meio da criação de unidades lexicais neológicas: a manifestação da intensidade e da funcionalidade e a disseminação, na língua corrente, de formantes clássicos. Os exemplos são majoritariamente extraídos do *corpus* mencionado e, em alguns casos, de textos observados na rede Internet.

Em *A derivação prefixal intensiva no português brasileiro: a formação de um campo prefixal* (2010), argumentamos que a expressão da derivação intensiva no português brasileiro, inicialmente apenas expressa por meio de afixos sufixais, como nos mostra a tradição gramatical, passa a ser também representada por afixos prefixais. Desse modo, o prefixo *super-*, que anteriormente denotava "posição" (*superpor*) e

"intensidade" (*superabundãncia*), passa a denotar apenas intensidade (*superforça*), a partir das décadas de 1970-1980. Outros prefixos, como *extra-* e *sub-*, continuam a denotar "posição" (*extraquadra*, *subchassi*) e passam também a expressar aspectos intensivos (*extraforte*, *subxerife*).

Observa-se também que o campo prefixal se enriquece com a introdução de elementos como *giga-*, *hiper-*, *macro-*, mega-, de caráter aumentativo, e de *micro-*, *mini-*, *nano-*, denotativos de diminuição, que, anteriormente empregados apenas na esfera científica (*micro-*, *nano-*), passam a prefixar-se a bases de caráter geral, não especializado.

Uma tendência que se constata no uso dos prefixos intensivos, especialmente entre os jovens, é a intensificação reiterada, como se observa no jornal O Globo e em um blogue, respectivamente:

> Empolgante e divertidíssima brincadeira com os filmes de ação no estilo Rambo. Arnaldão fez um herói **super-ultra-hiperexagerado** e Wells é um vilão suspeitíssimo. (G, 02-06-96)

> Um dia **ultra... mega... super... hiper... especial**!!!! Ufa!!!! Demorou..... como demorou /.../ (blogue Diário de Isabel, 29-03-11)

Observa-se, não raro, a mesma base sendo afixada, no mesmo contexto, por um prefixo e um sufixo de mesma intensidade, a exemplo do substantivo prefixado *miniPib* e do substantivo sufixado *pibinho*: "Resultado: **mini-Pibs**, Pibs envergonhados ou '**pibinhos**', como escreveu, com rara felicidade, o jornal O Globo". (V, 15-06-05)

É também observada a oposição entre afixos aumentativos e diminutivos relativamente à mesma base, em distintas unidades lexicais, a exemplo de *pibinho / pibão*: "E aí não há milagre estatístico: sem poupança e sem investimentos, o '**pibinho**' nunca será '**pibão**'." (V, 28-03-07)

A reiteração da intensidade, por meio do emprego de um prefixo e de um sufixo de mesma intensidade na mesma unidade lexical, está também presente no *corpus* estudado. Exemplificamos essa reiteração com unidades lexicais intensificadas com afixos de caráter diminutivo, o prefixo *micro-* e o sufixo *-inho*:

> Repare: seja festa de celebridades, noite de autógrafos ou inauguração da Daslu, são cada vez maiores as chances de que pelos menos uma mulher exiba, ao lado de adendos indispensáveis como bolsa de grife, jóias e cabelão liso, um **microcachorrinho** (V, 15-06-05);

e também com afixos de caráter aumentativo, exemplificados com o prefixo *super-* e o sufixo *–ão*, em *superjipão*, e com o prefixo *mega-* e o sufixo *–aço*, em *megapanelaço*:

> Os Superjipões (tít)
> Os jipes urbanos, carros enormes que combinam desempenho e robustez e que sustentaram a indústria automobilística americana na década de 90, vêm perdendo espaço no mercado mundial devido a um problema técnico - o altíssimo consumo de combustível. (Exame, 15-02-06)
>
> Mas o risco de não entender os ruídos da rua é permanente, para todos os governantes, de raça ou não. Atribuir a uma suposta conspiração da direita o

> megapanelaço de quinta é fingir desconhecer a história. A direita argentina jamais teve capacidade de mobilização popular. (FSP, 11-11-12)

Nossos estudos sobre a neologia têm também permitido a observação de um aspecto morfológico que reflete uma tendência da sociedade contemporânea: a múltipla funcionalidade, que reúne utilidade e economia.

A múltipla funcionalidade reflete-se em diferentes atividades. Na agricultura, por exemplo, o conceito de multifuncionalidade refere-se à concepção de que a atividade agrícola não visa apenas à produção de alimentos mas implica também atividades turísticas, preservação do ambiente e da biodiversidade. Esse caráter funcional, que tende a aplicar-se a várias atividades, é expresso linguisticamente por meio de dois processos de formação de palavras: a derivação prefixal e a composição coordenativa.

A expressão da multifuncionalidade por meio da derivação prefixal é revelada por prefixos de caráter quantitativo, como *multi-* e *pluri-*, de origem latina, e *poli-*, de origem grega.

Dentre eles, *multi-*, o mais frequente segundo nossos dados, constrói novas unidades lexicais aplicadas a diferentes atividades profissionais, a exemplo do nome *multitarefeiro*, que designa o profissional que "exerce muitas tarefas" e é empregado como substantivo e como adjetivo, respectivamente, no excerto a seguir:

> Os **multitarefeiros**, diz Esdrass, conhecem seu bom desempenho e tendem a forçar mais seus limites, por isso têm 38% a mais de chance de sofrer um infarto. /.../ Para tentar decifrar as aflições dos profissionais

> **multitarefeiros**, uma equipe da Microsoft acompanhou o cotidiano de vendedores, técnicos de informática, professores e corretores de ações. (E, 23-02-06)

O emprego do nome substantivo *multifunção* revela que essa unidade lexical pode aplicar-se tanto às diferentes funções que um profissional pode exercer, como pode referir-se também às funções desempenhadas por aparelhos, como se observa, de maneira respectiva, nos seguintes contextos:

> FUNÇÕES: O mercado exige perfil de **multifunções**. Além da consultoria ao cliente, o profissional também pode colaborar no conteúdo do site. (G, 05-11-00)

> Enquanto as concorrentes apostaram em aparelhos com **multifunções** – que, além de videogame, são som e DVD –, a Nintendo projetou um console de funcionamento simples e intuitivo. (V, 24-10-07)

Compostos de caráter coordenativo, em que duas ou mais palavras da mesma classe gramatical se coordenam para designar um mesmo elemento, também podem expressar multifuncionalidade. Estudados por Benveniste (1974, p.147), que os denomina *dvandva* (par, em sânscrito) e enfatiza que esses compostos se caracterizam pela relação de equipotência entre seus membros, o composto coordenativo pode apresentar dois, três ou mais elementos.

Nos exemplos apresentados a seguir, o composto *sacerdote-cantor* representa uma única pessoa, que exerce duas funções, a de sacerdote e a de cantor. A

*atriz-cantora-estilista* refere-se a uma profissional que exerce três funções, a de atriz, de cantora e de estilista:

> No dia em que VEJA acompanhou dos bastidores o Santa Missa, o **sacerdote-cantor** aproveitou para divulgar seu novo CD, todo feito com músicas de Roberto Carlos. (V, 21-11-01)

> Com um novo marido (o terceiro, o cantor porto-riquenho Marc Anthony) e uma nova atitude, a **atriz-cantora-estilista** está de volta à vida pública. Em março, lançará o quinto álbum: Rebirth (Renascimento). (E, 16-02-05)

Estabelecimentos comerciais destinados à alimentação e ao lazer, não raro exercem dupla função, a exemplo de *bar-discoteca* e de *café-padaria-sorveteria*:

> De dia não dá para notar, mas à noite as ruas das quadras de trás da praça ganharão vida em torno de lugares como o **bar-discoteca** moderninho Bric-a-Bar (Cecílio de Sousa, 82) e a disco tradicional Finalmente (Palmeira, 38). (E, 30-10-06)

> Neste verão, a dúvida do carioca é dentro de casa: escolher os quiosques da Lagoa ou os cafés de Ipanema e Leblon? Os partidários da Lagoa defendem o cenário e a oferta variada de petiscos - do árabe ao baiano, do japonês ao português - e alegam claustrofobia para não entrar nos **cafés-padarias-sorveterias**. (G, 02-01-00)

Outro aspecto da neologia do português brasileiro que se mostra bastante visível em novas formações diz respeito ao emprego de formantes de origem grega, que

mostram a disseminação, na construção de palavras da língua corrente, de elementos tradicionalmente empregados no âmbito técnico-científico. Exemplificamos esse emprego com os formantes *–dromo*, *-metro* e *–logo*.

-*Dromo*, descrito pelo dicionário Houaiss como elemento de composição pospositivo, originário do gr. *drómos,ou*, que indica "ação de correr, lugar para corrida, corrida" tem sido empregado em função sufixal para designar "lugar para diferentes atividades", de acordo com a base à qual se une. Apresentamos, a seguir, as unidades lexicais *fumódromo* e *macumbódromo* contextualizadas, que expressam "lugar para fumar" e "lugar para fazer macumba", respectivamente:

> Funcionários contam que ela costuma exercer pressão sobre colegas diretores e subordinados em conversas no **fumódromo** improvisado no terraço do último andar do prédio da agência. (E, 06-08-07)

> "**Macumbódromo**" da discórdia (tít.)
> Os evangélicos estão desesperados com a possibilidade de criação de um local para rituais de umbanda – apelidado de "**macumbódromo**" pelos evangélicos – no Rio de Janeiro. (Vejacom, 14-03-14)

O formante *–metro* é definido no dicionário Houaiss como um "pospositivo, do subst. de orig. gr. *metro* 'unidade de medida', do gr. *métron*; segundo as finalidades do conceito de 'medida' (versificação, mensuração em geral, mensuração do sistema métrico decimal) /…/" (HOUAISS). Bastante usado em contextos não especializados para expressar "medida", -*metro*, não raro, revela caráter lúdico em função das bases a que se agrega, a exemplo de *promessômetro*, a "medida das promessas apresentadas por candidatos em uma

eleição", e o *roncômetro*, a "medida do ronco de uma pessoa":

> **PROMESSÔMETRO** SEGURANÇA. A viabilidade de propostas dos candidatos para melhorar a segurança em SP (subtít.) (FSP, 30-09-12)
>
> O próximo passo dos pesquisadores é o desenvolvimento de um "**roncômetro**", aparelho especial para captar o ronco dos pacientes, barato. "Atualmente estamos utilizando um gravador profissional importado que custa cerca de US$ 300. Nossa expectativa é desenvolver um aparelho que custe US$ 20", afirmou Adriano Alencar. (FSP, 10-09-12)

Apresentamos também o emprego do formante –*logo*, definido como "elemento de composição pospositivo, do gr. *lógos,ou* 'linguagem', à medida que serve para enunciar um julgamento, para afirmar ou negar" (HOUAISS). Dentre as acepções arroladas pelo mencionado dicionário –"discurso, parte do discurso", "falante, o que fala", "o que estuda, conhece, é especialista em" e "o que está numa certa relação (expressa pelo formante inicial)", a acepção "o que estuda, conhece, é especialista em" revela-se em novos empregos, dentre os quais mencionamos *potterólogo*, "o que estuda o personagem Harry Potter" e *violentólogo*, "o que estuda a violência":

> Os **potterólogos** e potter maníacos deverão se preparar para o que vem por aí. (E, 09-07-07)
>
> A criminalidade na Colômbia vem consumindo a sociedade local de tal forma que os especialistas no assunto não são os antropólogos nem os sociólogos. Surgiram os **violentólogos**. Na opinião deles, uma

> das formas mais precisas de avaliar o grau de contaminação do crime num país é a análise da relação que VEJA publica no rodapé desta página. (V, 28-06-00)

Observa-se, nessas novas construções, que o formante grego é sempre empregado com a vogal de ligação –o-, típica do grego.

## Aspectos culturais

O léxico reflete a cultura de um povo e com ela estabelece relações privilegiadas, têm afirmado vários autores. À guisa de exemplo, citamos o lexicólogo chinês Xu, que nos lembra dos estreitos entrelaçamentos existentes entre o léxico e as sociedades:

> O neologismo, sendo a forma engajada das necessidades novas, constitui o signo da mudança linguística e das mutações sociais de uma época determinada. Seu emprego tem-se acentuado desde os anos 80, tanto na França como na China, e seu desenvolvimento tem levado a um estudo mais aprofundado de duas disciplinas mais ou menos ligadas até recentemente, a sociolexicologia e a lexicografia, porque é no plano lexical que tem melhor se manifestado a tomada de consciência pelos falantes desta especificidade neológica e das mudanças de ordem social, econômica, política e cultural, o que permite afirmar: o neologismo é, consequentemente, um dos melhores terrenos das fenomenologias sociais[28]. (XU, 2001, p.5, tradução nossa)

---

[28] Le néologisme, étant la forme engagée des besoins nouveaux, constitue le signe du changement linguistique et des mutations sociales d'une époque donnée. Il s'est accentué depuis les années quatre-vingts en France comme en Chine, et son développement a conduit à une étude plus approfondie de deux

Como exemplos da influência dessa relação na criação de neologismos do português brasileiro, citamos as construções recentes com o elemento de origem grega *ciclo-*, denotativo de "círculo, redondo, roda, esfera, bola" (HOUAISS), que tem sido bastante empregado devido ao desenvolvimento da prática do ciclismo nos dias contemporâneos. Os neologismos *cicloviajante*, *ciclovia* e *ciclorrota* constituem algumas dessas construções:

> E parafraseando o **cicloviajante** Guilherme Cavallari, a ideia é não transformar destinos em objetivos, para não sentir que distâncias percorridas são sinônimos de missão cumprida. Os objetivos com essa viagem não devem se resumir a quilômetros, dias ou pontos no mapa. (G, 25-09-13)

> A gestão João Doria (PSDB) fará mudanças em **ciclovias** implantadas pelo ex-prefeito Fernando Haddad (PT), como remanejamentos e troca de parte das vias exclusivas por **ciclorrotas** - caminhos sem a separação das bicicletas do restante do tráfego. (FSP, 20-04-17)

A adoção de estrangeirismos também é representativa das estreitas relações entre léxico e cultura. Diferentemente das constuções autóctones,

---

disciplines plus ou moins liées jusqu'`a récemment, la sociolexicologie et la lexicographie, parce que c'est sur le plan du lexique que s'est le mieux manifestée la prise de conscience par les locuteurs de cette spécificité néologique et des changements d'ordre social, économique, politique et culturel, ce qui permet qu'on le croie: le néologisme est en conséquence un des meilleurs terrains des phénoménologies sociales.

estrangeirismos representam a adoção de aspectos culturais oriundos de outros países ou culturas.

Um exemplo dessa adoção pode ser observado em *delivery*, unidade lexical de origem inglesa registrada no Dicionário Aulete Digital com a definição "serviço de entrega de mercadorias em domicílio, esp. de comida já pronta." Assim, ao adotarem o hábito americano de solicitar entregas imediatas, especialmente de comidas prontas, os brasileiros também passaram a adotar a designação inglesa *delivery*, conforme se observa nos excertos a seguir:

> Os testes para entrega de comida em casa já começaram, segundo a rede de restaurantes. Nos Estados Unidos, o McDonald's fechou uma parceria com o UberEATS — braço do aplicativo para entrega de comida — para atuar na Flórida, mas testes também são feitos em outros países. Reino Unido, França, Alemanha e Canadá foram países citados como de forte potencial, além dos EUA. Alguns mercados já oferecem a opção de **delivery** do McDonald's, como China, Coreia do Sul e Cingapura. (G, 02-03-17)

> Domino's faz teste para entregar pizzas por drone; veja o vídeo Empresa quer se tornar, ainda neste ano, a primeira do mundo a fazer **delivery** de maneira regular com o uso do equipamento. (V, 25-08-16)

## Aspectos Morfoculturais

Enfatizamos, ainda, outro aspecto comumente observado na análise de unidades lexicais neológicas: a influência que os fatos socioculturais exercem sobre a

Morfologia da língua falada pela sociedade em que ocorrem.

Temos presenciado, nas últimas décadas, a ocorrência de fatos importantes para a humanidade, dentre os quais elencamos o avanço crescente da Informática e a busca de uma vida saudável e de um desenvolvimento mais sustentável. Esses fatos têm se refletido no sistema morfológico do português brasileiro, de maneira análoga ao que observamos em outras línguas.

Os avanços da Informática têm mostrado esses reflexos no sistema morfológico do português brasileiro, o que exemplificaremos com *ciber-* e *e-*.

O processo da truncação, que transforma *cibernética* em *ciber-* e o inglês *eletronic* (<*eletronic mail*) em *e-* (*e-mail*), permite que esses elementos truncados passem a exercer função prefixal e a construir novas unidades lexicais. *Ciberperversão*, a "perversão pela rede Internet", e *e-lixo*, o "lixo eletrônico", representam algumas dessas construções, que a seguir contextualizamos:

> Mas e a especulação financeira virtual, com os boatos, a utilização da rede virtual pelos terroristas e a **ciberperversão** sexual? (E, 17-07-06)

> Política Nacional de Resíduos Sólidos ajuda a dar rumo ao "**e-lixo**" (subtít.) Desde a implementação da PNRS (Política Nacional dos Resíduos Sólidos), em 2010, fabricantes vêm se mostrando mais preocupados em dar um fim ecologicamente responsável aos equipamentos eletrônicos que geram, segundo profissionais da área ouvidos pela Folha. (FSP, 10-12-12)

A busca de uma vida saudável e de um desenvolvimento mais sustentável têm suscitado o emprego dos formantes de origem grega *bio-* e *eco-*, formadores de termos de áreas de especialidade. Nos dias contemporâneos, têm sido empregados, em função similar à dos prefixos, em unidades lexicais da língua corrente:

> Criamos recentemente o **ecolápis**, um produto desenvolvido com madeira reflorestada e fabricado segundo normas socioambientais rígidas. (V, 12-09-07)

> "Dá para ser sustentável sem ser **ecochato**, sem ser feio. Dá para ser sustentável sendo cool." A opinião é da empresária Fernanda Cortez, 33, carioca criadora da campanha Menos 1 Lixo, lançada em janeiro deste ano. (FSP, 05-06-15)

> "No Brasil não temos **bioterroristas**, só **bioengraçadinhos**. Poderia dizer até **biobabacas**." (V, 31-10-01)

Mencionamos, ainda, um fato político norte-americano ocorrido há algumas décadas e que ainda influencia a construção de palavras no português brasileiro, como também em outras línguas: o elemento *gate-*, truncado de Watergate, a sede do Comitê Nacional Democrata em Washington. Desde o episódio de espionagem política por parte dos republicamos que lá ocorreu em 1972, por ocasião da campanha eleitoral americana, *-gate* tem sido frequentemente empregado em função sufixal para exprimir um fato ligado à corrupção:

> Desde o estouro do episódio já batizado de "**Cuecagate**", seu principal protagonista permanece mudo. Adalberto, o assessor flagrado com a dinheirama, diz que só fala em juízo. O problema é que a Justiça entendeu que o fato de ele carregar dinheiro escondido não configura, em si, um crime. /.../ A polícia agora tem de encontrar provas de que a origem das notas é ilícita. (V, 20-07-05)

## Considerações finais

Conforme têm salientado vários autores, dentre os quais Zhenhua Xu, que já citamos, são bastante visíveis os entrelaçamentos existentes entre o léxico e a língua falada por uma sociedade.

Neste trabalho, procuramos enfatizar que não são apenas as novas unidades do léxico do português brasileiro que refletem as mudanças da sociedade brasileira. Argumentamos que essas mudanças também se manifestam em alguns dos processos de formação de palavras neológicas desse idioma: a derivação prefixal foi se tornando um processo preferencial para expressar a intensidade e novos fatos da sociedade contemporânea, como a multifuncionalidade, que também é comumente manifestada pela composição por coordenação. Destacamos, ainda, que alguns formantes de origem grega, tradicionalmente formadores de termos científicos, têm também sido empregados em contextos da língua corrente.

Desse modo, destacamos exemplos de novas unidades lexicais que reiteram a estreita vinculação da unidade lexical neológica a um fato social. Os resultados permitem-nos afirmar que os eventos que ocorrem em uma sociedade, em um determinado período, não apenas

resultam na nomeação de uma nova unidade lexical, mas também podem ter repercussões no sistema morfológico da língua falada por essa sociedade.

## Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (1981). Vocabulário ortográfico da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Bloch.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (1998). Vocabulário ortográfico da língua portuguesa. 2ed. Rio de Janeiro: Academia.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (1999). Vocabulário ortográfico da língua portuguesa. 3ed. Rio de Janeiro: Academia.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (2004). Vocabulário ortográfico da língua portuguesa. 4ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (2009). Vocabulário ortográfico da língua portuguesa. 5ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

ALVES, Ieda Maria (2012). "Uma metodologia para a descrição de neologismos". In: GONÇALVES, Adair Vieira; GOIS, Marcos Lúcio de Sousa (Orgs.). *O fazer científico?* Campinas: Mercado de Letras, v.1. p.179-196.

_____. (2010). "A derivação prefixal intensiva no português brasileiro: a formação de um campo prefixal". In: HWANG, Alvaro David; NADIN, Odair Luiz (Orgs.). *Linguagens em Interação III*: estudos do léxico. Maringá: Chichetec. p.13-31.

_____. (2007). "Neologia e níveis de análise linguística". In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (Orgs.). *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia, terminologia, v.3. Campo Grande/São Paulo: Ed. UFMS/ Humanitas. p.77-92.

Aulete DIGITAL. Lexikon Editora Digital. In: http://www.aulete.com.br/. Acesso em 14. Abr. 2017.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (1995). *Les mots qui ne vont pas de soi*. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire. Paris: Larousse. 2v.

BENVENISTE, Emile (1974). *Problèmes de linguistique générale*, v.2 Paris: Gallimard.

BOULANGER, Jean-Claude (1979). "Problématique d'une méthodologie dynamique d'identification des néologismes en terminologie". In: *Néologie et lexicologie*. Paris: Larousse. p.36-46.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (1986). *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

_____. (1999). *Novo Aurélio Século XXI*: o dicionário da língua portuguesa. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

CABRÉ, M. Teresa (2016). "Per què és relativament fàcil de detectar neologismes i tan complicat de definir què són: breu apunt epistemològic". In: Observatori de Neologia (ed.) *Mots d'avui, mots de demà*. Barcelona: IULA, Institut de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra. p.127-132.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro. *Grande Dicionário HOUAISS*. In: https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-0/html/index.htm#0. Acesso em 12. Fev. 2017.

LORENTE, Merce (2004). "A lexicologia como ponto de encontro entre a gramática e a semântica". In: ISQUERDO, Aparecida Negri; KRIEGER, Maria da Graça (Orgs.). As c*iências do léxico* : lexicologia, lexicografia, terminologia, v.2. Campo Grande: Ed. UFMS. p.19-30.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa (1998). São Paulo: Melhoramentos.

REY, Alain (1976). “Néologisme: un pseudo-concept?” *Cahiers de Lexicologie*, 28(1), 03-17.

SABLAYROLLES, Jean-François (2000). *La néologie en français contemporain*. Examen du concept et analyse de productions néologiques récentes. Paris: Honoré Champion.

XU, Zhenhua (2001). Le néologisme et ses implications sociales. Paris: L’Harmattan.

## Referências eletrônicas

http://diariodeisabelayumi.blogspot.com.br/2011/03/29032011-um-dia-ultra-mega-super-hiper.html. Acesso em 03. Fev. 2017.

http://veja.abril.com.br/blog/radar-on-line/macumbodromo-da-discordia. Acesso em 05. Maio 2017.

# COMPETÊNCIA SIMBÓLICA E PROCESSO DE LETRAMENTO NO ENSINO PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

Alexandre do Amaral Ribeiro[29]

A indissociabilidade entre língua e cultura constitui-se em um dos princípios amplamente aceitos no âmbito do ensino de línguas modernas na contemporaneidade (cf. SANTOS, P; ALVAREZ, M, 2010). Diversas abordagens metodológicas, associadas à perspectiva comunicativa do ensino de línguas, assumem tal relação como um dos seus principais componentes teórico-práticos (MARTINEZ, 2009), procurando nortear a atuação docente na proposição e operacionalização de atividades de ensino-aprendizagem. A efetiva aplicabilidade das teorias de base comunicativa às atividades de aula de língua (estrangeira), contudo, costuma se impor como um desafio para as práticas docentes. É que a coerência entre teoria e prática requer uma mudança de paradigma que articule, nesse caso, o ensino do código linguístico a questões interculturais, ultrapassando o mero fornecimento de informação sobre aspectos objetivos da cultura.

[29] Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Brasil. E-mail: alexandredoamaralribeiro@gmail.com

Existe, ao menos no cenário educacional brasileiro, certa dificuldade de se identificar, na execução de planos de aula, atividades que revelem compatibilidade entre as teorias, assumidas como suporte para a prática docente, e as suas aplicações didático-pedagógicas. Não é raro constatar que a proposição de planos e de atividades de aula têm, por vezes, pouca ou nenhuma filiação aos princípios teóricos, supostamente adotados, nem às demandas sociais, relativas à dimensão comunicativo-interacional dos usos da língua-alvo.

De fato, não é nada simples estabelecer efetivas relações entre teoria e prática, ainda que se reconheça o caráter intrínseco dessas duas categorias do saber. Para identificar e operacionalizar essas relações são necessárias reflexão e tomada de consciência sobre a própria prática docente e sobre suas implicações para o cumprimento dos objetivos da aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem de línguas, em especial de línguas estrangeiras modernas, na contemporaneidade, demanda cada vez mais o desenvolvimento de competências (comunicativa, cultural, intercultural, simbólica...) que garantam o pleno uso da língua em situações de interação. Assim, para que o domínio da língua seja considerado pleno, exige-se a integração entre as competências lexical, gramatical, comunicativa etc. e os sistemas, compostos por valores, comportamentos, relações simbólicas de poder, entre outros. A requerida mudança de paradigma, portanto, acompanha as revoluções e demandas sociais, um movimento recorrente e identificável na história da proposição e adoção de diferentes abordagens e metodologias de ensino de línguas. Cada uma delas (gramática-tradução, áudio-oral, audiovisual, direta...) revela, ao seu modo, uma estreita relação com as formas

de comunicação e interação social, inerentes às suas respectivas épocas de surgimento (MARTINEZ, 2009).

A reflexão, proposta para este capítulo, tem como pano de fundo a mudança de paradigma, provocada pelas novas formas de comunicação na sociedade contemporânea globalizada. Interessa pensar as implicações de suas demandas sociais para as práticas de ensino-aprendizagem de (português) língua não materna (PLNM), considerando o processo de letramento de aprendizes estrangeiros como facilitador do desenvolvimento da competência simbólica, entendida como desdobramento da competência comunicativo-intercultural e como requisito fundamental para o pleno uso da língua-alvo, em situação interacional.

Assim, optou-se por destacar ao longo desta reflexão tópicos como "língua, identidade e cultura", "competência intercultural e processo de letramento", "eventos de letramento e competência simbólica em aulas de PLNM", uma vez que possuem relações intrínsecas com o tema proposto. Ao revisitar brevemente as noções de língua, identidade e cultura, o que se privilegiou não foi a sistematização de definições e suas diferenças, mas a problematização das relações entre certa terminologia, adotada teoricamente, e as crenças socioculturais e políticas que justificam o seu surgimento e que estão implicadas nas ações teórico-práticas delas decorrentes. Ao problematizar tal dimensão, acredita-se abrir caminhos para pensar criticamente as relações entre teoria e prática.

Como decorrência desse viés de discussão, buscam-se possíveis vinculações entre competência-intercultural, processo de letramento e desenvolvimento de competência simbólica em contexto de ensino e aprendizagem de língua (estrangeira). Parte-se da

hipótese de que há pontos de intersecção entre modelos de letramento, especialmente o ideológico (cf. DIONÍSIO, 2007; KLEIMAN, 1995; STREET, 2006), e a abordagem comunicativo-intercultural, verificáveis em questões como a pluralidade das práticas sociais, a complexidade dos sujeitos e das situações de interação linguística. Por fim, ainda que a noção de competência simbólica seja uma ampliação da noção de competência intercultural (KRAMSCH, 2011) e não deva ser transformada em uma estratégia didática ou metodologia de ensino em si mesma, indicam-se algumas qualidades do plano de aula e da elaboração de atividades que podem facilitar a identificação de estratégias efetivas para o desenvolvimento da competência simbólica.

## Língua, identidade e cultura: revisitando noções

O fenômeno contemporâneo da globalização vem requerendo cada vez mais que o ensino de língua promova a construção de uma rede de conhecimentos que concorra para a comunicação bem-sucedida entre os usuários de uma dada língua em situação de interação. O professor de língua, nesse sentido, precisa manter-se atento às formas de comunicação e de interação social de sua época, buscando alternativas para incorporar em sua aula elementos que facilitem a capacitação de seus alunos para um domínio mais amplo da língua-alvo.

O atual mundo globalizado e suas tecnologias modernas criaram uma conectividade que está intrinsecamente associada a uma rede social desterritorializada e permeada por uma luta constante pelo reconhecimento de identidades locais (BAUMAN, 2004). Esse é um dos principais fatores que traz à tona a questão das relações entre língua e identidades. Diferentemente da ideia, disseminada em consonância com os princípios do Estado-Nação, em que a identidade

era atribuída e estável, no mundo globalizado a identidade tem o "campo de batalha" como seu lugar de excelência (BAUMAN, 2005), tendo se transformado em uma questão antes de realização do que de atribuição. As identidades passam ser concebidas como fluídas, uma característica que se coaduna com a forma de pensar a cultura que passar a ser vista como múltipla e relativa.

Diferentes enfoques teóricos (cf. HALL, 1997; HYMES, 1964; KRAMSCH, 2011) dão lugar de destaque à cultura, consubstanciando uma mudança de paradigmas necessária para repensar o ensino de línguas em uma sociedade globalizada. Esse movimento impacta fortemente a proposição de diferentes abordagens de ensino cuja aplicabilidade depende de revisitar conceitos de base e revê-los.

A revisão de conceitos como o de cultura, língua natural, falante nativo e não nativo, identidade, entre outras, é importante porque abre caminhos para repensar as relações entre teoria e prática na área de ensino de línguas. Tomar consciência dessas relações respalda a proposta de integrar a dimensão simbólica às discussões sobre aprendizagem de língua não materna, revendo o lugar do aprendiz e de suas potencialidades.

Em geral, a dicotomia tradicional entre falante nativo e não nativo reduz, no imaginário de professores e alunos, as possibilidades de domínio "pleno" da língua, entendendo, por vezes, a proficiência como algo inatingível, uma "competência perfeita" (cf. RAJAGOPALAN, 2003). Nessa perspectiva, poucas seriam as estratégias didático-pedagógicas que incentivariam os aprendizes de uma segunda língua a acreditarem em suas potencialidades linguísticas, gerando certo sentimento de impotência em relação ao processo de aprendizagem e ao uso da língua-alvo.

A propósito de uma certa impotência diante do nativo ou de um padrão de perfeição, também referido como padrão nativo, Wells e Murcia (1996) problematizaram o termo “falante nativo”, apontando para a conotação negativa que pode ser associada a esse e a outros termos correlatos. O termo “falante nativo” carrega potencialmente uma conotação negativa, pois há sempre o problema de se estabelecer quem pode ser considerado ou não nativo de uma determinada língua, uma vez que o termo não é formulado a partir única e exclusivamente de critérios linguísticos. Além disso, implica sempre uma exclusão nas relações sociais e uma atribuição de autoridade, pureza e autenticidade, inquestionáveis e naturalmente inerentes ao dito nativo.

Trata-se de uma perspectiva tão difundida e aceita que praticamente não é mais colocada em discussão. Contudo, subentende a naturalização da língua em uma dimensão tal que faz com que muitos não vejam mais a língua como uma construção social, apesar de se apropriarem de conceitos como “arbitrariedade do signo linguístico”, “língua para fins de comunicação” e afins.

A partir do exposto, pode-se perceber que a noção tradicional de “falante nativo” apresenta uma série de fragilidades. Seus argumentos estão em grande parte vinculados à noção gerativista de falante-ouvinte ideal e não se sustentam no âmbito das teorias sociais da linguagem. Uma de suas consequências para o ensino de língua não materna é que o “falante não nativo jamais pode sonhar em adquirir um domínio perfeito do idioma” (RAJAGOPALAN, 2003, p.67). Eis aí um desafio para as ciências da linguagem cujos conceitos não podem ser estudados de forma dissociada do contexto sociocultural e político em que surgiram e servem de respaldo para o ensino de línguas.

Hutton (2001), nessa mesma linha de raciocínio, também problematiza este e outros termos recorrentes nas ciências da linguagem e propõe uma revisão historiográfica de tais termos e conceitos no contexto de seus surgimentos. Em uma autorreflexão, considera ter visto, até então, com certa ingenuidade as relações entre as guerras e tensões europeias do século XIX que instauraram modelos de coerência e de ordem social e a teorias da linguagem. Para ele, muitos dos conceitos e categorias linguísticas, utilizados na atualidade induzem a equívocos teóricos.

Dentre eles estão o de "falante nativo", "intuição do falante nativo", "língua natural", entre outros. Todos usados para sustentar princípios metodológicos de descrição de línguas, mas cuja definição e crença inerentes revelam pontos de filiação com as raízes do Nazismo e do Nacionalismo europeu, em que se exigia lealdade à língua, à bandeira, à nação. Nesse sentido, é importante construir uma visão crítica dos estudos da linguagem que permita sua constante revisão.

Em consonância, Rajagopalan (2003) lembra que, na Alemanha nazista, havia a exigência de manter a ideia de "língua pura", o que poderia ser identificado em afirmações que negavam a legitimidade de línguas mistas. Essa ideia, presente no imaginário alemão, estava associada ao medo da miscigenação e ao do contato com "raças inferiores".

Ainda de acordo com Hutton (2001), os linguistas precisam repensar a tendência ao "vernaculismo fundamental" e perceber a história complexa e consequências políticas por detrás de tais conceitos e suas bases ideológicas. A ideia de que um "falante nativo fala nativamente a sua língua", usando-a de uma maneira natural e espontânea, pode acabar por desconsiderar

aspectos sociolinguísticos, psicológicos, sociológicos, socioculturais e políticos, implicados na produção discursiva.

Há que se considerar a variedade de conhecimentos e experiências linguísticas e não linguísticas que os sujeitos levam em conta para decidirem o que dizer, como dizer e quando dizer em diferentes situações. Nessa perspectiva, o termo falante nativo seria insuficiente e estático para dar conta de todas as complexidades atinentes às habilidades linguísticas e comunicativas de um indivíduo (RIBEIRO, 2000). Há diferentes graus de domínio da língua a serem reconhecidos quando se trata de pensar a proficiência em uma língua.

Acrescenta-se aos aspectos já mencionados a dimensão afetiva que exerce influência na construção da identidade linguística e na habilidade para utilizar uma língua. Um indivíduo pode resistir a uma nova língua porque não está disposto a realizar mudanças em sua identidade linguístico-cultural ou, ao contrário, pode inclinar-se a aprender uma nova língua e uma nova cultura, revendo suas relações identitárias. Essas inclinações são movidas pela crença que os indivíduos possuem acerca de si mesmos, de sua língua e do que representa a língua. Trata-se de uma constante construção e não de algo dado.

Nesse contexto, a noção de cultura também precisa ser revista. O termo “cultura”, em suas origens, opõe-se à palavra “natureza”, o que faz pressupor que o cultural é construído e o natural é dado. Uma oposição pouco percebida, mas importante para lembrar que não se trata de um conceito fechado em si mesmo. Pensar a cultura implica estabelecer relações com os conceitos de língua,

de identidade, reconhecendo e colocando em foco os entrelugares por onde transitam os sujeitos.

Para Rajagopalan (2003, p.69) “as línguas são expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade”. Por isso, o conceito de cultura também precisa ser repensado no quadro das relações globalizadas do mundo contemporâneo, marcado pela diversidade linguístico-cultural, pela fluidez das identidades e pelo seu caráter “glocal” (BHABHA, 1998) e pelas formas de “transitar entre idiomas”.

Cabe, portanto, considerar a cultura e as suas formas de legitimação, de representação e relações com conceitos como os de identidade e de língua. Em maior ou menor grau, todos eles são indissociáveis e presentes nas discussões que refletem sobre ensino-aprendizagem de línguas (estrangeiras) e as competências necessárias aos seus aprendizes e usuários, especialmente, em contexto intercultural.

## Competência intercultural e letramento no ensino de linguas

Revisitar conceitos como os discutidos anteriormente representa uma reflexão crítica que impele a uma revisão dos objetivos do ensino-aprendizagem de língua não materna. Com base nessa revisão, é possível afirmar que “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é o de formar pessoas capazes de interagir com outras culturas e modos de pensar e agir” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70), formando “cidadãos do mundo”.

A perspectiva intercultural do ensino de línguas considera a existência de duas ou mais culturas inseridas

no jogo das interações discursivas. Um aprendiz estrangeiro de português língua não materna, por exemplo, irá se deparar com uma multiplicidade de culturas sobrepostas sob uma mesma denominação generalizante, a de “cultura brasileira”, “cultura portuguesa” etc. Essa forma de referência, porém, não deve apagar o caráter intercultural, inerente a esse cenário. Mesmo que se faça referência a um aprendiz e a uma língua ou cultura-alvo da aprendizagem, não se pode deixar de considerar a complexidade do sujeito que aprende e a dimensão intercultural que compõem necessariamente o processo de aprendizagem de uma língua.

Assim, seja em ambientes de aprendizagem de língua estrangeira, em que a sala de aula oferece, em geral, menos oportunidades concretas de interação com outra(s) cultura(s) para além daquela(s) alvo(s), ou em ambientes de imersão, em que a sala de aula costuma reunir outros estrangeiros e, portanto, tornar mais marcante a multiplicidade cultural, há que se considerar a necessidade de os alunos desenvolverem certa sensibilidade e maturidade interculturais.

Uma competência intercultural, contudo, não se constrói somente a partir do reconhecimento da existência, da obtenção de informações e da produção de conhecimentos objetivos acerca da outra cultura. Os sujeitos envolvidos no processo de interação precisam ser capazes de estabelecer conexões entre as culturas de um e de outro, construindo significados acerca das respectivas culturas e suas implicações para os usos sociais da língua. Quanto menos etnocêntricos forem, mais chances terão de desenvolver tal competência. O desenvolvimento de uma competência intercultural, contudo, apresenta desafios, pois

> [...] o etnorelativismo não surge naturalmente em conjunto com o ensino de língua estrangeira, e se questões interculturais não forem incluídas nas aulas de língua, então, em casos extremos, pode ocorrer um processo reverso em que os alunos se tornem ainda mais etnocêntricos do que antes. Essa constatação é alarmante e educadores, especialmente os professores de língua estrangeira, devem estar atentos a este perigo que a omissão da formação intercultural pode causar (REID, 2013, p.48 – tradução nossa)

Um ambiente intercultural, mesmo que não percebido como tal pelos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, é um lugar de tensões e de constantes negociações linguístico-interacionais. Daí a necessidade do professor tomar consciência dessas tensões e buscar estratégias para que os alunos consigam se descentrar de convicções cristalizadas. Não basta ver a cultura do outro apenas do próprio ponto de vista, há que se colocar também no lugar do outro e procurar entender desse lugar tanto a cultura dele como a própria. Em geral, esse processo requer o acompanhamento e direcionamento do professor para quem o conhecimento de diferentes modelos teóricos de competência intercultural ajuda a entender possíveis etapas e desafios desse percurso. Reid (2013) cita cinco modelos interessantes a esse propósito: o Causal, o Composicional, o Co-orientacional, o Adaptacional e o Desenvolvimental.

O Modelo Causal pauta-se em um sistema teórico em que as tendências culturais são vistas de forma linear e causam mútuas influências a partir da mediação entre

suas diferenças e variações. Componentes da competência intercultural são identificados pelo Modelo Composicional que, sem estabelecer relações entre as culturas em questão, apresenta lista de características, habilidades e traços culturais que acredita produtivos para facilitar a interação cultural. Os Modelos Co-orientacional e o Adaptacional apostam, o primeiro, na troca de significados e na mutualidade, e o segundo, na existência de vários interactantes que vão conduzindo o processo de ajuste mútuo.

O Modelo Desenvolvimental admite estágios de progressão ou de maturidade no desenvolvimento da competência intercultural. De acordo com esse modelo, os aprendizes vão se tornando paulatinamente cada vez mais interculturalmente competentes através das experiências de interação. Nesse modelo, podem-se destacar duas propostas para entender o desenvolvimento: a que fala em "maturidade intercultural" de Kegan (cf. REID, 2013) e a que fala em "sensibilidade intercultural" de Bennett (1993). A primeira é composta de três fases: a interpessoal, a intrapessoal e a cognitiva. Já a segunda define o percurso de desenvolvimento da sensibilidade intercultural em uma dinâmica das interações que vai da ingenuidade à sofisticação.

As noções de maturidade e de sensibilidade intercultural contribuem para que os professores identifiquem e medeiem as interações em sala de aula, facilitando o desenvolvimento paulatino da competência intercultural com vistas ao domínio dos sistemas simbólicos que permeiam as relações culturais. Espera-se, assim, que um ensino de línguas em contexto e perspectiva interculturais leve o aluno a tomar consciência da própria forma de comunicação no processo de interação com o outro, tornando-se flexível

e capaz de criar novas categorias de relações. Nesse processo, se coerente com as fases de interculturalidade, o aluno será levado a adaptar-se e a acomodar-se em relação ao comportamento do outro. Para isso, irá necessitar de empatia para colocar-se no lugar do outro e participar de suas experiências, envolvendo-se intelectual e emocionalmente (HENRIQUEZ, 2012).

Como já apontado, um dos desafios da interculturalidade está nas várias relações a serem estabelecidas entre a(s) cultura(s) de origem e a(s) alvo, sob a égide do lugar de onde se olha para uma e outra. Cabe, porém, admitir quão desafiante e mesmo paradoxal é a tentativa de olhar para ambas as culturas, a própria e a do outro, "de dentro para fora" e "de fora para dentro". Para realizar uma tarefa de tal monta será necessário admitir, então, a instauração de um "terceiro lugar", de onde se torna possível mediar significados. É a partir desse "terceiro lugar" que a visão comunicativo-intercultural do ensino de línguas pode ser ampliada, uma vez que permite o reconhecimento da dimensão simbólica, implicada nas relações entre os sujeitos.

Compete aqui lembrar que esse "terceiro lugar" não é decerto um lugar físico, mas um processo simbólico de dimensão intercultural em que se constroem significados em uma "terceira cultura", constituída para além da primeira e da segunda (KRAMSCH, 2011). A competência simbólica, entendida como ampliação da competência comunicativo-intercultural e não como um conceito a substitui-la (cf. KRAMSCH, 2011, 2006), inclui um componente de reflexão sistemática sobre as dimensões subjetiva, histórica, estética e ideológica dos usos da linguagem.

Ao transportar essas noções para o cenário das práticas docentes e das atividades de ensino-

aprendizagem em aulas de língua (estrangeira), parece adequado pensar que há uma relação profícua entre a perspectiva do letramento e a do ensino intercultural. Kleiman (1995, p.19) define letramento como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos e para fins específicos". O processo de letramento pressupõe o domínio e a manipulação de sistemas simbólicos, inerentes a práticas sociais que, por sua vez, podem ser depreendidos de eventos (de letramento) em que as relações intersubjetivas e interculturais (de diversos níveis) são mediadas por textos escritos (cf. HAMILTON; BARTON; IVANIC, 2000).

As práticas sociais de letramento, como sistema simbólico compartilhado socialmente, pressupõem algum nível de interação sociocultural e se inscrevem em diferentes gêneros discursivos, constituindo-se em espaços de circulação, através dos eventos de letramento. Através deles, é possível acessar não somente o conhecimento objetivo-informacional, mas as crenças e os valores sociais que os permeiam e os constituem ou justificam. Os eventos de letramento podem ser entendidos como veículos das práticas de letramento e nelas estão inseridos, revelando toda a sua multiplicidade e complexidade.

O conceito de letramento está intrinsecamente relacionado a uma visão multi e intercultural dos usos da linguagem em que a cultura aparece de forma tanto objetiva como subjetiva e simbólico-representacional. Portanto, língua, cultura, identidade e letramento referem-se a noções que se inter-relacionam e que estão implicadas no desenvolvimento de uma competência simbólica.

Ao pensar o ensino de (português) língua não materna, respaldado pelos conceitos e pelas questões apresentadas aqui, parece adequado concluir que eventos de letramento, propostos em atividades de aula, em contexto intercultural, permitem o acesso situado a práticas sociais de letramento cuja compreensão se faz possível via ampliação paulatina das competências comunicativo-intercultural e simbólica. Ao participar de eventos de letramento os alunos podem, de um terceiro lugar, compartilhar experiencias e construir novos saberes, aprendendo a manipular, além do código, os sistemas de representação, de ação e de poder, atinentes aos usos da língua.

## Eventos de letramento e competência simbólica

São ainda poucos os trabalhos sobre o ensino de português para estrangeiros, no Brasil, que tratam explicitamente da questão do processo de letramento de estrangeiros. Isso talvez aconteça porque há uma dicotomização, um tanto quanto generalizada na área educacional, entre os termos "alfabetização" e "letramento" (cf. RAJAGOPALAN, 2014) que, no contexto brasileiro, restringe a discussão ao âmbito do ensino de português língua materna.

Neste capítulo, buscou-se reunir elementos que auxiliassem a reivindicar o lugar do letramento de aprendizes estrangeiros nas discussões sobre ensino de português língua não materna. Sustentou-se que as atividades de aula podem ser entendidas como eventos de letramento, inseridos na organização didática da aula, respaldada pela abordagem comunicativo-intercultural e pela consciência de que as experiências, vividas em aula, devem promover o desenvolvimento da competência simbólica em aprendizes de português língua não materna. Nesse sentido, o professor poderá ter na

organização didática da aula um trunfo para promover eventos de letramento coerentes com as práticas sociais de letramento e sistemas simbólicos para os quais pretende tornar o aprendiz consciente.

No que se refere à organização didática, fundamental para o bom desenvolvimento da aula, assumem um papel de relevância para a proposição de atividades a seleção de conteúdos linguístico-gramaticais e a contextualização dos usos desses para além da informação linguística. Nesse sentido, torna-se imprescindível o ensino tanto da "cultura objetiva" (conhecimento objetivo) quanto da "cultura subjetiva", composta por elementos invisíveis e visíveis como sentimentos, reações, comportamentos etc. (cf. TRINADIS, 2002).

Cabe ainda lembrar que os materiais autênticos são aqueles que mais se filiam à abordagem comunicativo-interacional. Não estão descartados, porém, outros materiais especificamente elaborados ou adaptados desde que se avalie criticamente o grau de autenticidade de seus enunciados (MARTINEZ, 2009) e seu potencial de servir como veículo para o acesso a sistemas simbólicos que permeiam as interações linguístico-comunicativas, relacionadas à vida real. A seleção de materiais autênticos precisa seguir como critério os objetivos da aprendizagem em termos de conteúdo linguístico-cultural, o que não se reduz a escolhas a serviço da ludicidade, embora essa seja um elemento útil para envolver, integrar e mesmo baixar a censura para a participação ativa nas atividades.

É relevante, portanto, conseguir identificar quais valores as palavras, os enunciados, que compõem os materiais e as atividades em si, indexam. Afinal, se o que está em jogo o processo de letramento de aprendizes,

não se pode perder de vista que eles se constituem em pessoas inteiras

> [...] com corações, corpos e mentes, com memórias, fantasias, lealdades, identidades. As formas simbólicas não são apenas itens de vocabulário ou estratégias de comunicação, mas experiências incorporadas, ressonâncias emocionais e imaginações morais. Poderíamos chamar a competência que os alunos universitários precisam hoje em dia de uma competência simbólica. A competência simbólica não elimina a capacidade de expressar, interpretar e negociar os significados no diálogo com os outros, mas enriquece-o e incorpora-o na capacidade de produzir e trocar bens simbólicos no complexo contexto global em que vivemos hoje (KRAMSCH, 2006, p.251)

No que concerne ao processo de letramento de alunos estrangeiros, é crucial lembrar que esses aprendizes têm suas origens em grupos sociais e em comunidades de uso cujas práticas sociais e, logo, as orientações para o letramento são certamente diferentes. Estar atento a essas diferenças, permitir que elas se revelem em sala e apontar alternativas de ressignificação são ações que fazem parte da tarefa de mediação do professor e constituem qualidades que devem emergir das atividades, propostas em seu plano de aula.

Ao mesmo tempo em que o ensino de português como língua não materna para estrangeiros não pode desconsiderar a multiplicidade linguística e cultural camufladas na generalização do termo “português do

Brasil", não pode tampouco desconsiderar a multiplicidade de experiências culturais que cada aprendiz estrangeiro traz como bagagem e utilizam como ponto de partida para aprender português.

Como o processo ensino-aprendizagem em sala de aula pressupõe certo nível de controle, próprio da aprendizagem formal, a organização didática assume papel fundamental para o cumprimento dos seus objetivos comunicativos e para a estabelecimento de coerência entre teoria e prática. Assim, dentre as qualidades, necessárias à proposição de atividades de um plano de aula comunicativo-interacional, estão, por exemplo: a coerência e vínculo entre as atividades propostas, formando um plano que vai do concreto ao abstrato; a existência de situações-problema que se transformem no cerne das atividades, auxiliando a tomada de consciência sobre questões interculturais não facilmente visíveis; e a problematização de práticas sociais e usos linguístico-gramaticais, inseridos em diferentes eventos de letramento.

Como exemplo de estratégias didáticas que podem se desviar desse caminho, pode-se pensar nas atividades de encenação de diálogos, retirados de livros didáticos, sob a alegação de seguir princípios comunicativos. De fato, a apresentação de diálogos em que enunciados aparecem em contextos específicos estabelece certa relação com a abordagem comunicativa. Contudo, a memorização de enunciados pré-fabricados, muitas vezes sem real relação com as interações linguístico-comunicativas, inseridas nas práticas sociais da língua e cultura em questão, fragiliza a tomada de consciência sobre as relações comunicativo-interacionais, pouco instrumentalizando o aprendiz para manipular sistemas simbólicos.

Assim, parece acertado dizer que o professor deve dar um passo adiante nesse processo, organizando didaticamente suas aulas para problematizar as situações comunicativo-interacionais propostas. Em outras palavras, as atividades de aula devem oferecer situações-problema em que o aprendiz estrangeiro se sinta desafiado a resolver problemas linguísticos para o cumprimento de determinadas intenções, levando em conta variáveis sociais, culturais, interculturais, políticas, todas indexadas nas escolhas semântico-lexicais, gramaticais etc. que compõem a produção discursiva.

Ao se ocupar em resolver problemas linguísticos de dimensão comunicativo-interacional, o aprendiz de português língua não materna, por exemplo, poderá compreender mais claramente os sistemas simbólicos, atinentes às práticas sociais. Dessa forma, estará mais bem instrumentalizado para fazer escolhas adequadas e manipular tais sistemas. As atividades de aula, então, são eventos de letramento ou simulacros deles e, se forem conduzidas tão simplesmente como um conjunto de informações linguístico-culturais a serem recebidas durante a aula, não poderão cumprir plenamente a tarefa de dar acesso às práticas sociais de letramento e, consequentemente, pouco contribuirão para o desenvolvimento da competência simbólica.

Na tentativa de tornar mais claras as qualidades que devem nortear o planejamento e execução de atividades de aula, tome-se como exemplo que o professor de português precisasse trabalhar em sala de aula a noção de “jeitinho brasileiro”. A expressão é revertida de aspectos positivos e negativos, mas o que está em jogo é auxiliar o aluno a tomar consciência de aspectos da cultura subjetiva que permeiam diferentes eventos de letramento, nas produções oral e/ou escrita.

Assim, o aprendiz poderá, através da leitura e análise de imagens, vídeos, textos escritos, entre outros recursos (autênticos), ter acesso a construções linguísticas específicas, reveladas em enunciados e explicações léxico-semânticas, pragmática e gramaticais. Porém, é recomendado que tais construções fossem apresentadas de forma associada às informações da cultura objetiva em jogo e à reflexão sobre os aspectos da cultura subjetiva, percebidos de forma autônoma pelo aprendiz ou indicados pelo professor.

O professor pode optar por começar a aulas por atividades que façam com que o aluno, estudando em imersão, resgate experiências que tenha vivido, a partir das quais possa diferenciar criticamente o que corresponde à criatividade do brasileiro, para lidar com situações adversas, e o que é uma forma de corrupção, utilizada para burlar regras e leis. Nesse caso, imagens, vídeos ou jogos de simulação poderão ser úteis para propor atividades em que se reproduzam eventos de letramento através dos quais esses aprendizes construirão conhecimentos linguísticos e culturais sobre cada evento.

A organização didática desses eventos precisa garantir a apresentação progressiva dos conteúdos e o fornecimento de informações que servirão para instrumentalizar os aprendizes para resolver problemas que os levem a pensar que enunciados escolheriam nas situações, apresentadas em cada evento de letramento. Entre explicações linguístico-gramaticais, informações culturais, desafios para a solução de problemas comunicativo-interculturais, a aula proporcionará aos aprendizes a oportunidade de desenvolver uma competência simbólica.

Através dela, os aprendizes poderão perceber em uma letra de música, por exemplo, indícios dos comportamentos, crenças e valores sociais, aprendendo, paulatinamente, a manipular esses sistemas simbólicos, expressos nas representações, ações e poder, em relação aos seus conhecimentos linguísticos, avançando em seu processo de letramento na segunda língua e cultura.

Por fim, sugere-se considerar as articulações entre os processos de letramento e o desenvolvimento da competência simbólica como eixos estruturadores da organização didática de aulas de português para estrangeiros. Como desdobramento, as questões aqui indicadas podem ser tomadas, ainda, como objeto de discussão no campo da formação de professores (RIBEIRO, 2016), ratificando o papel do professor como mediador da aprendizagem de língua e de cultura.

## Referências

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Orgs.) (2000). *Situated literacies*. London: Routledge.

BAUMAN, Zygmunt (2004). *Identity*. Cambridge, UK: Polity.

BENNETT, Milton. J. (1993) "Towards ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity". In: YARMOUTH, Michael Paige (Org.). *Education for the Intercultural Experience*. Boston, MA: Intercultural Press, pp. 21-71.

BHABHA, Homi K (1998). *O local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2007). "Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia". *Revista Educação*. Santa Maria, RS, vol. 32, nº. 01, p. 97-108.

HALL, Stuart (1997). “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. v22(2):15-46.jul./dez.

HENRIQUEZ, Susan Sanhueza; NOGUÉS, Fraño Paukner; SAN MARTÍN, Víctor; CARRILLO, Miguel Friz (2012). “Dimensiones de la competência comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa”. *Folios*, n° 36, jul. /dez, pp. 131-151.

HUTTON, Christopher M (2001). *Linguistics and the Third Reich:* mother-tongue fascism, race and the science of language. United Kingdom: Taylor & Francis e-Library, 2001.

HYMES, Dell. H. (1964) *Language in culture and society*: A reader in linguistics and anthropology. New York: Harper & Row.

KRAMSCH, Claire (2006). “From communicative to symbolic competence”. *The Modern Language Journal*, vol. 90, nº.2, pp 249 – 252.

_____ (2011). “The symbolic dimension of intercultural”. *Language Teaching*, vol. 44, 03 ed., Jul., pp 354 – 367.

_____ (2014). “The challenge of globalization for the teaching of foreign languages and cultures”. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 11, nº 2, pp.249-254.

MARTINEZ, Pierre (2009). *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola.

RAJAGOPALAN, Kanavillil (2003). *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editora.

_____. (2014). “De alfabetização a letramento: afinal, o que há nessa guinada? ” In: RIBEIRO, Amélia Escotto do A. (Org.) (2014). *Formação para o letramento*: contextos, práticas e atores. Rio de Janeiro: WAK Editora.

REID, Eva (2013). “Models of Intercultural Competences in Practice”. *International Journal of Language and Linguistics*, vol. 1, n°. 2, pp. 44-53. DOI: 10.11648/j.ijll.20130102.12

RIBEIRO, Alexandre do Amaral (2000). *Lingua tua manifestum te facit*: considerações sobre identidade linguística e cultural no Brasil. Dissertação de Mestrado: PUC-Rio.

_____ (Org.) (2016). *Ensino de Português do Brasil para Estrangeiros*: internacionalização, contextos e práticas. Rio de Janeiro, RJ: Epublik; WAK Editora.

SANTOS, Percilia; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (Orgs.) (2010). *Língua e Cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas/SP: Pontes Editores.

STREET, Brian (2006). “Perspectivas interculturais sobre o letramento”. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n°.08, pp. 465-488.

TRIANDIS, Harry. C (2002). “Subjective Culture”. *Online Readings in Psychology and Culture*, vol.2. Disponível em http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1021

WELLS, John; MURCIA, Ruth Pappenheim (1996). « El hablante nativo: un término y concepto que necesita ser recontextualizado”. In.: *Forma y Función*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá: Departamiento de Lingüística. Disponível em http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17053.

# ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS E ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS IMIGRANTES RECÉM-CHEGADAS EM BRASÍLIA (DISTRITO FEDERAL)

Lúcia Maria de Assunção Barbosa[30]

É inegável a percepção de que o movimento migratório ganha dimensões diferenciadas e desafiadoras nos dias atuais, em uma inegável diversidade de contextos e de condições nem sempre favoráveis. Whitol de Wenden (2013), em estudos que faz sobre as migrações no Século XX, ressalta que o(a) imigrante tornou-se um ator da sociedade globalizada. A autora destaca que o processo migratório pode ser um fator importante para um enriquecimento do conteúdo de direitos humanos por meio da introdução da luta contra as discriminações, pois permite pensar novos valores para uma convivência multicultural.

Entretanto, ainda segundo Whitol de Wenden (2013), o direito universal de migrar ainda precisa ser inventado, pois as pessoas imigrantes ainda são, na maioria dos casos, privadas de acesso a direitos considerados básicos para uma real inserção na sociedade de chegada. Essa realidade confirma-se

[30] Universidade de Brasília/FAPDF - Brasil. E-mail: lubarbo.ufscar@gmail.com

cotidianamente nas notícias divulgadas pela mídia e redes sociais.

A respeito da ausência de modelos de políticas públicas para imigração que tenham sido bem-sucedidas, Cavalcanti e Simões (2013) chamam a atenção para o fato de que o acolhimento dessas pessoas ainda constitui desafiador no sentido de assegurar uma integração – de fato - na sociedade que as recepciona.

O Brasil também foi - e é - historicamente *locus* de imigração de diferentes povos que vieram (ou foram trazidas à força[31]) de diferentes países, línguas e culturas. Com referência a números mais recentes, as estatísticas e análises empreendidas pelo Observatório de Migrações Internacionais – OBMigra – indicam não apenas um crescimento do fluxo de imigrantes em território brasileiro, mas chamam a atenção para a sua heterogeneidade de nacionalidades. Esses dois aspectos dessa realidade necessitam ser pensados em termos de ações e políticas públicas que respondam às diferentes demandas que batem as portas institucionais em busca de soluções.

Em Brasília, essa realidade também ganha novas dimensões e impactos, pois na qualidade de Capital Federal e, portanto, *locus* de representações diplomáticas do mundo todo, a cidade sempre conviveu – ao menos em algumas esferas – com o fator da internacionalidade. Nesse contexto, a presença de escolas internacionais é uma forte marca dessa

[31] Referimo-nos aqui especialmente aos mais de 300 anos de escravidão de populações africanas (1550-1880) em terras brasileiras cujo trabalho nas zonas rurais e urbanas não apenas contribuiu para a construção do País, mas deixou marcas identitárias e culturais importantes em todos os domínios do conhecimento, no território brasileiro.

circulação de pessoas de diferentes origens, falantes de diversas línguas e pertencentes a culturas diversificadas.

Este capítulo é parte dos estudos que vimos desenvolvendo no Projeto de Pesquisa Português como língua de acolhimento em contexto de imigração e refúgio: proposta de inserção linguístico-laboral no Distrito Federal, financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF - 2016 – 2017).

O referido projeto prevê diferentes ações para o atendimento de imigrantes que chegam cotidianamente a Brasília em busca de estudo, trabalho e reconstrução de uma vida melhor.

A oferta de cursos de Português – chamados de *Módulo Acolhimento* é a atividade mais expressiva desse Projeto que já atendeu – até o momento – mais de 200 pessoas (imigrantes e refugiadas), no Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE), vinculado ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução e ao Instituto de Letras, da Universidade de Brasília.

Com este texto, objetivamos fazer uma breve discussão sobre a inserção de crianças imigrantes, recém-chegadas, no contexto de escolas públicas da capital brasileira. As perspectivas iniciais que trazemos são resultantes de leituras que vimos realizando especialmente relacionadas a essa temática.

Aliada a breves incursões nesse tema, defendemos uma formação de professores para o atendimento efetivo dessa população que busca, no meio escolar, acolhimento e inserção linguístico-cultural que possa se expandir nas diferentes esferas do cotidiano.

## Acolhimento na escola e o ensino de português

Em estudos que faz sobre ensino de cultura estrangeira, Zarate (1986) chama a atenção para o fato de que a nossa percepção do Outro se constrói sempre a partir de um prisma deformador da competência cultural de origem que é diferente da nossa. Nesse sentido, o Outro será sempre uma imagem e, sobretudo, uma representação.

Sob essa perspectiva, a autora ressalta também a importância de não se perder de vista o fato de que o encontro com outros sistemas culturais e, portanto, com outras visões de mundo pode constituir-se em pontos de fricção, lugares de disfuncionamentos ou em momentos em que podem ser desenvolvidas percepções qualificadas pela autora como "aberrantes", pois, é no confronto com a alteridade que os membros de uma comunidade buscam, em um primeiro momento, aquilo que lhes é familiar, em busca de uma acomodação e de uma permanência na sua visão de mundo.

Nesse sentido, Zarate (1986) defende que a aula de língua deve ser o espaço onde esses mecanismos de análise devem ser questionados, pois é nele que outras formas de relação entre as culturas materna e estrangeira podem ser propostas.

Diversos estudos foram e são feitos no sentido de marcar e de reconhecer as diferenças e especificidades que marcam o conceito de língua materna, de segunda língua e de língua estrangeira no contexto de escolarização. Todavia, quando tomadas de forma separada, essas denominações por si mesmas nem sempre são suficientes para explicar inúmeros fatores que influenciam no sucesso ou insucesso da aprendizagem de uma nova língua. Fatores como motivação, estilos de aprender, expectativas,

representações sobre a nova língua-cultura, maior ou menor exposição à língua-alvo e também diferenças entre sistemas de escrita (árabe, chinês, russo, por exemplo) devem ser aspectos a serem considerados nesse processo.

Nossa perspectiva é a de que a inserção sociocultural de uma criança, adolescente ou adulto originário de outras culturas, que não possua a língua portuguesa como língua materna, deverá ser guiada por outros parâmetros. No que se refere especificamente a grupos de crianças e jovens oriundos de outros países e falantes de ouras línguas, os objetivos e definições de abordagens do ensino da nova língua serão distintos. Isso fica evidente nas diretrizes nacionais para o ensino de Português Língua Materna, do primeiro ciclo, que preconiza que estudante saiba compreender o "sentido de mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor; ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação..." (Brasil, 1997, p. 68).

No referido documento oficial não há referências ao ensino de português segunda língua, mas defendemos que uma de suas metas desse ensino será o de desenvolver as competências para a comunicação efetiva nessa nova língua, em situações diversificadas, incluindo a compreensão de aspectos culturais - peculiares ao contexto cotidiano - que para falantes nativos passam despercebidos e, portanto, podem gerar equívocos ou incompreensões. Sobre esse aspecto, Abdallah-Pretceille (1992) afirma que a tônica deve ser dada à comunicação, pois isso auxilia a reintroduzir o sujeito como ator e não

apenas como um agente passivo de sua identidade linguística.

Em estudo efetuado sobre a aprendizagem de português segunda língua na educação pré-escolar de Portugal, Santos (2015, p. 110) ressalta que " (...) uma língua não é somente uma forma de comunicar, mas sim a aquisição do pensamento e de certas formas de olhar o mundo (...)" e conclui apontando a necessidade de se valorizar a língua materna dos aprendentes em um processo de respeito à diversidade e ao aspecto multicultural preconizado em diferentes documentos institucionais daquele contexto.

A esse respeito, Mendes (2006, p. 139) assinala a necessidade de nos afastarmos da ideia do ensino e aprendizagem de línguas como instrumento de comunicação prática no cotidiano, pois com essa postura "(...) estaremos a renunciar àqueles níveis mais profundos, diversos e diferenciados das experiências, dos afectos, das visões e revisões do mundo, que as diferentes línguas são capazes de (nos) revelar, a começar por aquela que é a materna de cada um".

Interessar-se por essa realidade multilíngue que faz parte do cotidiano linguístico cultural é estar alinhado à Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural explicitada e reafirmada pela UNESCO em 2002, quando, no seu artigo 5º afirma que toda pessoa deve:

> "(...) poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; toda pessoa deve poder participar na vida

> cultural que escolha e exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. ” [32]

As observações das autoras e os princípios estabelecidos pela UNESCO ganham força quando inserimos essa discussão no contexto das famílias provenientes de outros países e recém-chegadas ao Brasil. Em geral, para esses grupos de familiares o grau de exposição à nova língua é muito variável, sobretudo se tomarmos como medida as diversas línguas faladas entre os familiares não apenas em casa, mas nas trocas de mensagens, por meio digital, com amigos e parentes que se encontram geograficamente distantes.

## Interculturalidade e língua de acolhimento na escola

Retomamos o conceito de interculturalidade como uma forma de mediação cultural da qual todos os agentes envolvidos na aprendizagem participam e, ao mesmo tempo, refletem sobre sua cultura de origem e os aspectos da nova cultura. Espera-se que tais reflexões ocorram nas interações sociais no dia a dia e diante dos implícitos culturais.

Do mesmo modo, as representações e as categorizações são conceitos que podem ser revisitados com a finalidade de evitar a (re)produção de estereótipos e discriminação de alguns grupos considerados inferiores aos olhos daqueles que já se encontram estabelecido. Tais atitudes colocam em risco qualquer processo de acolhimento.

Em pesquisas empreendidas sobre Português Língua Não Materna (PLNM), Ançã (2003c), nomeia

[32] http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf .

"língua de acolhimento" a partir de uma "(...) designação emprestada a Ludi & Py (1986) (...) com a intenção de fazer corresponder essa acepção à finalidade que deve ter a LP, a de acolher aqueles que chegam e que ficam proporcionando-lhes o acesso à LP. O domínio da língua é seguramente a via mais poderosa para a integração social, para a igualdade de oportunidades e para o exercício da plena cidadania. (Ançã, 2003c, p. 2).

Com o objetivo de ampliar esse sentido defendido por Ançã (2003c ) e por Grosso (2010), Barbosa e São Bernardo (2017)[33] afirmam que ao nos referirmos à aquisição de uma nova língua-cultura, diferente da nossa língua materna, destacamos que se trata de processo complexo, pois são vínculos que se estabelecem entre pessoas, culturas e identidades diferentes uma vez que o aprendizado de uma língua pressupõe reformular nossas certezas e nossa capacidade, às vezes limitada, de compreensão e interpretação de outros significados implícitos nesse encontro com o Outro.

A partir dessa caracterização ampliada do que seja língua de acolhimento, abre-se espaço dedicado à língua ou às línguas faladas por quem aprende, pois elas são tomadas como parceiras e auxiliares nesse processo de chegada à nova língua-cultura, conforme preconizam Oliveira e Ançã (2014):

> "Um dos pressupostos base da didáctica de uma L2 é o de que não se pode, em momento algum, desprezar ou subestimar aquilo que o aluno não nativo já possui em termos de aquisições linguísticas, conhecimentos, experiências anteriores. De facto, a aprendizagem de uma segunda

[33] No prelo. A ser publicado no Dicionário Internacional de Migrações – Editora UNB. Organizado por Leonardo Cavalcanti (2017).

> língua implica sempre um acrescentar de novas informações/conhecimentos (linguísticos, culturais, sociais…) que, por não serem familiares ou entrarem, por vezes, em choque com os conhecimentos/ experiências anteriormente aprendidos/vivenciadas, constituem um entrave à aprendizagem da LP e, simultaneamente, à integração escolar e social do aluno. ” (2014, 36).

Outro aspecto com o qual esse conceito de língua de acolhimento dialoga de forma próxima é o sentimento de recusa, pois, em contexto imigração ou de refúgio, essa ação de aprendizagem nem sempre é resultado de um processo de escolha ou de desejo do aprendente. Sob esta perspectiva, a chegada à nova língua necessita do apoio de um(a) professor(a) que amenize o conflito inicial que pode ocorrer entre ele(a) e esses outros códigos, a fim de que se estabeleçam as condições necessárias nessa chegada e a mediação entre quem aprende e a sociedade anfitriã seja favorável eventuais os conflitos minimizados.

**Acolhimento de crianças nas escolas públicas do Distrito Federal**

No que concerne especialmente às crianças recém-chegadas à escola, o acolhimento poderá ser pensado em termos de projetos que envolvam professores de diferentes áreas (arte, educação física, matemática, geografia, por exemplo). Nesse Projeto, há que se prever encontros com a família da criança, a fim de se estabelecer um conhecimento mútuo, baseado nos princípios da interculturalidade. É muito importante que esses encontros sejam mediados por tradutores a fim de facilitar a compreensão e a promoção de diálogos, pois

há, por exemplo, expectativas dos familiares em relação às consequências daquele aprendizado nos costumes, nas tradições, na educação geral da criança ou adolescente. Nesse percurso, eventuais ausências dos familiares podem não significar desinteresse, pois, tal como ocorre com os responsáveis (pais, mães, avós) das crianças brasileiras, os grupos recém-chegados necessitam buscar meios de sobrevivência e de sustento nessa nova etapa da vida, nesse outro lugar que é, na maioria dos aspectos cotidianos, muito diferente da terra natal.

Portanto, nesse processo de inserção da família no espaço escolar, é fundamental considerar as expectativas, as necessidades, as representações e as tensões que gravitam em torno das pessoas nele inseridas: familiares, agentes administrativos, pessoal da direção, coordenadores, supervisores e colegas de sala de aula. Essa ação pode vir acompanhada de um levantamento das línguas faladas pela família, pois, esse é um aspecto que não pode ser desprezado no percurso dessa aprendizagem.

No contexto da rede pública do Distrito Federal (DF), a investigação pioneira empreendida por Andrade (2009) sobre a aprendizagem da língua portuguesa mostra, a partir de dados gerados, analisados e discutidos à luz de pressupostos teóricos, que as dificuldades enfrentadas por esse público são representativas e merecem atenção institucional. Nos anos de 2008-2009 foram matriculadas 230 crianças estrangeiras na rede de ensino público do Distrito Federal. O estudo conclui que a barreira linguística é considerada como o principal fator de diferenciação de ensino entre alunos brasileiros e estrangeiros e, segundo os professores entrevistados, essa realidade fica perceptível na relação que se estabelece entre o

pouco domínio da língua portuguesa e o baixo rendimento dos estudantes estrangeiros nas diferentes disciplinas escolares.

Andrade (2009) chama a atenção também para as dificuldades enfrentadas não apenas pelos estudantes falantes de outras línguas, mas pelos professores que não se sentem preparados para realizar um trabalho no sentido de suprir efetivamente essas dificuldades.

Do estudo feito por Andrade em 2009 até os dias atuais (2017), constatamos algumas iniciativas pessoais de professores que se propuseram a realizar pequenas tarefas extraclasses, com o objetivo de minimizar as dificuldades encontradas por crianças e adolescentes imigrantes recém-chegados e matriculados nas escolas públicas.

No que concerne à demanda, a tabela a seguir traz dados atualizados que retratam essa realidade nos anos de 2012 a 2016:

| ANO | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|
| NÚMERO DE MATRICULADOS | 302 | 398 | 450 | 389 | 394 | 1.933 |

**Tabela 1 - Números de estudantes estrangeiros matriculados em Brasília de 2012 a 2014**[34]

Os números mostram que nos cinco últimos anos, quase dois mil estudantes provenientes de outros Países foram matriculados nas escolas públicas do Distrito Federal.

[34] Fonte: Tabela efetuada pela autora a partir de dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEC-DF)

Considerando que até o presente (2017), apesar do visível aumento da demanda, não se tem notícia de ações e movimentos no sentido de solucionar, de forma institucional, os anseios de professores e de outros profissionais da área educacional, os números apresentados na Tabela 1 sugerem que o estado das urgências constatadas na pesquisa levada a cabo por Andrade, à época da realização do referido estudo, não foi alterado por nenhuma medida institucional.

Em estudos referentes ao acolhimento de crianças imigrantes em contexto escolar francês, Castellotti (2008) ressalta a necessidade de implantação de programas de formação de professores nos quais esteja implicada uma modificação de posicionamentos em diferentes níveis. A autora cita como exemplos revisões em níveis: i) de conteúdos a serem ensinados, principalmente considerando que os mesmos devem integrar diferentes saberes linguísticos; ii) de concepção do que significa uma formação de professor, questionando um modelo de "transmissão" e instaurando uma orientação reflexiva que auxilie o professor a pensar sobre o seu papel e a sua postura diante da pluralidade e da alteridade, com o objetivo de fazer uma revisão sobre as escolhas e o percurso efetuado ao longo da vida profissional.

Dessa premissa defendida pela autora, entendemos que seja importante considerar e valorizar as línguas e as culturas das crianças recém-chegadas, a partir de práticas interculturais com vistas a alterar o olhar de quem ensina e dos que aprendem. Por essa razão, propomos uma formação de professores que tenha como eixo a revisão de termos e de conceitos como os de bilinguismo, pluringuismo, multilinguismo, por exemplo, com a finalidade de rever as representações, as

hierarquias concernentes às línguas (umas mais prestigiadas e outras desconsideradas).

O que estas breves reflexões podem suscitar como desafios para o acolhimento de crianças, de jovens e de adultos pertencentes a outras culturas é o fato de que são necessários investimentos na formação de professores, pois essa realidade, nesse novo contexto de migrações, é marcada pela heterogeneidade que ultrapassa os sentidos e aspectos didático-pedagógicos, sociais e linguísticos e extrapola os muros da escola.

## Referências

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *Quelle école pour quelle integration?*. Paris: CNDP, Hachette Éducation, 1992.

ANÇÃ, Maria Helena. (2003c*). Português-Língua de Acolhimento: entre contornos e aproximações*. Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor, Universidade Nova de Lisboa – FCSH

ANDRADE, Marilena Somavilla Bomfim de. O fenômeno do ingresso crescente de crianças estrangeiras na escola pública regular do Distrito Federal. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada***.** V.. 9, n. 2, (2010).

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, Brasília, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf. Acesso em 07.Mai.2017.

CASTELLOTTI, Veronique. L'école française et les langues des enfants: quelle mobilisation de parcours plurilíngues et pluriculturels?. In : CHISS, Jean-Louis. (Org.). *Immigration, École et didactique du français*. Paris: Didier, 2008, p. 231-279.

CAVALCANTI, Leonardo; SIMÕES, Gustavo Frotas. Assimilacionismo x Multiculturalismo: Reflexões Teóricas sobre os modelos de recepção dos imigrantes. *Esferas*. Ano 2, no 3, julho a dezembro de 2013. pp. 153-160.

GROSSO, Maria José. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, 2010, v. 9, n.2, p. 61-77. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/download/5665/4694>. Acesso em: 07.Dez.2016

OLIVEIRA, Ana Luísa; ANÇÃ, Maria Helena. As narrativas de vida ao serviço da didáctica do Português língua não materna. *Revista Órbita Pedagógica*. Vol. 1, 2014, No. 1 (Janeiro-Abril). Pp. 17-38. Disponível em : http://revista.isced-hbo.ed.ao/index.php/rop. Acesso em: 05.Jun.2016.

WHITOL DE WENDEN, Catherine. La question migratoire au XXe. Siècle: migrants, refuguiés e relations internationales. Paris: Les Presses de Sciences Po, 2013.

SANTOS, Maria Alice Cardoso. Do outro lado do espelho: Português como língua segunda na educação pré-escolar. *Exedra - Revista Científica*, Número temático. (2015), pp. 70-113.

# GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: CARTA DO LEITOR

Leonor Werneck dos Santos[35]
Isabel Sebastião[36]
Cristiane Barbalho[37]

## 1. Introdução

O objetivo deste artigo é descrever algumas características do gênero textual carta do leitor, com base em um pequeno *corpus* de vinte exemplares publicados em Lisboa (Portugal) e Rio de Janeiro (Brasil) – dez cartas em cada país. Pretendemos discutir, à luz das teorias sobre gêneros, como as cartas do leitor se configuram e propor, ao final, algumas sugestões de abordagem para o ensino do nível fundamental, no sistema de ensino brasileiro, equivalente ao ensino básico, no sistema português.

O gênero textual carta é frequente em diretrizes de ensino no Brasil e em Portugal, ao final do nível fundamental de escolaridade, e oferece potencialidades

[35] Universidade Federal do Rio de Janeiro - Brasil – E-mail: leonorwerneck@gmail.com
[36] Universidade do Porto/CLUP/FCT – Portugal - E-mail: isabel.sebastiao@hotmail.com
[37] Universidade Federal do Rio de Janeiro / SME-RJ - Brasil. E-mail: crisbgaio@hotmail.com

de exploração didática. Assim, pretendemos mostrar uma perspetiva teórica e abordar pedagogicamente esse gênero, por dois motivos essenciais. Por um lado, por ser um gênero que permite formar alunos que sejam leitores e produtores críticos, que saibam se posicionar argumentativamente diante de um tema, e, por outro lado, por ser um gênero que possibilita a saída do espaço sala de aula, promovendo o desenvolvimento das competências comunicativas e sociais dos alunos num contexto real de atividade humana.

## 2. Teoria sobre gêneros

A noção de gênero constitui uma perspectiva teórica fundamental no que se refere aos estudos linguísticos sobre o texto. A problemática dos gêneros tem a sua génese na Antiguidade Clássica numa perspetiva e numa reflexão mais literária. É com o filósofo grego Platão, no seu livro III da sua obra *República* (394 a.c.) que aparece pela primeira vez a referência à divisão dos modos de apresentar o discurso, ainda que de uma forma difusa.

Porém, é com Aristóteles que ocorre uma primeira tentativa de classificação dos gêneros, tendo como critério a finalidade dos textos: o deliberativo (político) – utilizado quando se pretendia dar um conselho ou desaconselhar; o judicial (forense) – escolhido para a acusação ou defesa; e o epidíctico (demonstrativo) – destinado ao louvor ou à censura. Pode dizer-se que estão, assim, lançados os princípios básicos que serviram de base aos estudos da época contemporânea.

Também Todorov (1981 [1978]) e Genette (1996 [1979]) contribuíram com reflexões sobre gêneros, reivindicando uma teoria da literatura que distinguisse os gêneros literários dos modos de enunciação, bem

como uma organização inerente às formas literárias (tempo, modo, voz).

No século XX, com Bakthin, abrem-se novos caminhos na investigação e na abordagem teórica, desta vez na perspectiva do discurso. Assim, as suas obras *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929) e *Estética da Criação Verbal* (1979) vão constituir um marco fundamental no que se refere aos estudos dos gêneros. Bakthin traz para a discussão uma nova perspectiva sobre a análise linguística do texto relativamente à que vinha sendo praticada no passado. Critica especificamente o campo da crítica literária, uma vez que se focava na especificidade artística e literária dos textos e não na natureza linguística dos discursos, acabando, assim, por não permitir o reconhecimento da verdadeira natureza dos enunciados (BAKTHIN, 2003 [1979], p. 263).

Para Bakhtin (2003 [1979], p. 262), os gêneros desempenham uma função social, por estarem ao serviço da sociedade e conotados com o desenvolvimento dessa mesma sociedade:

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o reportório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Com sua obra, Bakhtin pretende associar os gêneros pertencentes às diferentes atividades humanas, aos diversos tipos de enunciados, que refletem características específicas do contexto em que ocorrem. Segundo este autor, os gêneros fazem parte das práticas

discursivas da sociedade, por isso, geralmente os falantes aprendem a moldar o discurso em formas de gênero e, quando ouvem o discurso alheio, conseguem adivinhar o gênero pelas primeiras palavras, adivinham um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, preveem o fim. Se os gêneros do discurso não existissem e os falantes não os dominassem, se tivessem de os criar pela primeira vez, no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 283)

Os falantes interiorizam, desta forma, os diferentes modelos pela convivência com eles, o que faz com que tenham a capacidade de os reconhecer e de conseguir antecipar a sua estrutura discursiva num momento de interação. Os gêneros são considerados uma ferramenta social, permitindo aos indivíduos aprenderem, em sociedade, a adequar a sua fala em relação às condições comunicativas em que se encontram. Assim, quando os falantes assimilam, no processo de interação, as formas constituintes dos gêneros, estão assimilando também as formas prescritivas e estabilizadas da língua. Para além desse aspecto, Bakthin caracteriza essa ferramenta social pela sua riqueza e diversidade em função das características da estabilidade e da imutabilidade: os gêneros são normativos, o que caracteriza sua imutabilidade, mas, ao mesmo tempo, a normatividade revela-se flexível, o que permite a adaptação e adequação às diferentes circunstâncias em que cada falante os usa.

Segundo Bakhtin, os gêneros apresentam elementos constitutivos que os identificam e que se podem descrever como regularidades encontradas nos conceitos de conteúdo, de estilo e de construção composicional das

produções verbais, por sua vez encaixadas numa determinada esfera de atividade humana. O conteúdo temático refere-se ao que pode ser comunicado pelo gênero. Esse conteúdo é dinâmico e instável por ser determinado por elementos do sistema linguístico, relaciona o objeto discursivo e a finalidade específica da interatividade, contribuindo, deste modo, para a elaboração do discurso gerado pelo enunciador e coenunciador. O estilo, por sua vez, compreende as escolhas do enunciador no que se refere aos recursos disponíveis na língua e está, de maneira direta, associado ao enunciador e à representação que o enunciador faz do coenunciador. A construção composicional encontra-se relacionada ao plano global do discurso, que organiza os conteúdos, a estrutura do texto e as possibilidades de disposição dos conteúdos relativamente a determinado gênero.

Também Maingueneau (1997, p. 54) contribuiu para o estudo dos gêneros, numa perspectiva discursivo-textual, considerando-os "dispositivos de comunicação sócio-historicamente definidos". Para além das características dialógicas que reconhece nos gêneros, o autor considera que são atividades que sofrem a influência de determinadas condicionantes na sua realização, como o estatuto dos enunciadores e coenunciadores, as circunstâncias temporais e locais da enunciação, o suporte e os modos de difusão, os temas que podem ser introduzidos, a dimensão, o modo de organização. Deste modo, Maingueneau (1997, p. 17) cria o conceito de cena enunciativa, ou seja, a forma pela qual o discurso constrói uma representação da sua própria situação de enunciação. Tal como Bakthin, Maingueneau considera que os gêneros apresentam marcas próprias, reconhecendo que os elementos constitutivos do gênero são representados pela

finalidade discursiva que leva à modificação da situação na qual ocorre, levando o destinatário a agir (como acontece, por exemplo, com a publicidade), pelo enunciador que é o responsável pela enunciação (por isso possui direitos e deveres no ato comunicativo), pela encenação comunicativa da qual fazem parte os papéis discursivos (ocasionais) e institucionais (estáveis), pelo lugar e momentos que enquadram o evento comunicativo e por uma organização textual num determinado suporte físico.

Já a investigação levada a cabo por Adam centra-se na identificação e na caracterização das diferentes sequências prototípicas (narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva, dialogal), e como elas se comportam na composição textual, mais recentemente reconheceu que o texto não pode ser completamente separado das condições sócio-históricas da sua produção (cf. ADAM, 2008). A visão de Adam (1999, p. 89) do conceito de gênero tem por base uma perspectiva focada na materialidade textual, considerando a infinita diversidade dos gêneros, fato que permite que se vão tornando complexos "Os gêneros evoluem e complexificam-se ao mesmo tempo em que evoluem e se complexificam as formações sociais"[38]. Para Adam (2008), a complexidade dos gêneros está associada à evolução das formações discursivas. Tal como dizia Bakthin, para Adam, a par da particularidade evolutiva, os gêneros também caracterizam-se por um carácter normativo, que permite identificar neles uma determinada estabilidade. Pode-se afirmar que os gêneros são vistos como uma convenção regulada por dois princípios que se complementam: por um lado, o princípio centrípeto de identidade, com um caráter

[38] "Les genres évoluent et se complexifient en même temps qu'évoluent et se complexifient les formations sociales." (ADAM, 1999, p. 89).

normativo, que se refere à história do gênero, à repetição, à reprodução e às regras estruturais; e, por outro, o princípio centrífugo de diferença, que está relacionado com o futuro do gênero, com a inovação, a variação (cf. ADAM, 1999, p. 90-91): "A existência, a evolução e a contestação das normas fazem parte, portanto, da própria definição dos gêneros e do seu reconhecimento"[39].

Para Swales (1990) e Bhatia (1997), seguindo a perspectiva de Bakhtin, o gênero é um propósito comunicativo partilhado pelos membros constituintes de uma comunidade onde é veiculado. Desta forma, o propósito comunicativo dos gêneros funciona como um traço distintivo e privilegiado para sua identificação. Embora estes autores considerem que traços como as convenções, o estilo, o canal, o vocabulário, são importantes, eles não exercem uma influência determinativa no que se refere à natureza e à construção do gênero.

Para Swales (1990), o gênero é um conjunto de eventos comunicativos, que o autor considera que são constituídos pelo discurso e os seus participantes, e o contexto de produção e de receção assumem as condicionantes históricas e culturais. O propósito comunicativo é responsável pelo gênero, pois confere as convenções do uso do discurso e sua estrutura, tornando-se anterior a estas. Ao conhecerem bem as convenções de um gênero que circule na sua comunidade, os membros de uma comunidade discursiva são capazes de operacioná-los com mais facilidade, a

[39] "L'existence, l'évolution et la contestation des normes font donc partie de la définition même des genres et de leur reconnaissance." (ADAM, 1999, p. 90-91).

ponto de os reconhecerem sem nome, desde que o propósito comunicativo seja compartilhado.

Para Bathia (1997), o conceito de propósito comunicativo é versátil, uma vez que tem de ter em conta o leque de variações entre os diferentes gêneros e, mais especificamente, dentro do mesmo gênero de modo a servir a comunidade. Portanto, o gênero não é estático, mas é constituído como o conjunto de fatores típicos e construído socialmente, sob a correlação entre a forma e a função. O gênero é entendido como um evento textual localizado numa comunidade e por isso institucionalizado.

Da panorâmica aqui apresentada, ainda que muito geral, conclui-se que o gênero, por ser um instrumento útil de comunicação entre os elementos d

,e uma comunidade e pelas versáteis características da sua plasticidade, assume-se como uma ferramenta vantajosa no processo e ensino e aprendizagem da língua.

## 3. Os gêneros como uma ferramenta de ensino

Diversos autores, inclusive Bakthin (2003 [1979], p. 302), fazem alusão à importância dos gêneros no processo de aquisição e aprendizagem da língua:

> Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam a nossa fala do mesmo modo que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar a nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato (...) pressentir-lhe o gênero, (...). Se não

> existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um dos nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Esta ideia sai reforçada, quando afirma que os gêneros são adquiridos no processo de crescimento linguístico em diferentes níveis de interação:

> Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir dos dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKTHIN, 2003 [1979], p. 283)

Maingueneau (2002, p. 63-64) vem reforçar esta perspetiva, fazendo alusão à economia de esforço do falante quando recorre ao uso dessas estruturas nas práticas sociocomunicativas:

> Para um locutor, o facto de dominar vários gêneros de discurso é um factor de considerável economia cognitiva [...] Graças ao nosso conhecimento dos gêneros do discurso, não precisamos prestar uma atenção constante a todos os detalhes de todos os enunciados que ocorrem à nossa volta. Em um instante somos capazes de identificar um dado enunciado como sendo um folheto publicitário ou como uma fatura,

> então, podemos nos concentrar apenas em um número reduzido de elementos.

Perante o fato de moldarem o uso da língua e de auxiliarem o falante no ato comunicativo, os gêneros apresentam potencialidades que podem ser exploradas em contexto de ensino e aprendizagem. Para Bronckart (1999), quanto à aplicabilidade do gênero na escola, suas características – tema, construção composicional e estilo – e sua identificação com as práticas sociais e comunicativas facilitam sua relação com o processo de ensino e aprendizagem.

Schneuwly & Dolz (2004) sugerem que os gêneros sejam explorados em sala de aula em duas perspetivas: por um lado, como um instrumento de comunicação numa situação concreta, e, por outro, como objeto de aprendizagem. Assim, estes autores veem a possibilidade de o gênero ser considerado um megainstrumento "que fornece um suporte para a actividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes" (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 75).

De acordo com este panorama, ajudar os alunos a compreenderem os gêneros a que podem recorrer na sua comunidade e o seu funcionamento, sensibilizando-os para o seu uso em determinadas circunstâncias, é ajudá-los a corresponder às necessidades de comunicação e, ao mesmo tempo, a contribuir para a sua integração na comunidade, uma vez que poderão, assim, corresponder às expectativas dos seus coenunciadores, que também partilham as circunstâncias comunicativas. Os gêneros são, portanto, ferramentas que os falantes usam na materialização das suas atividades discursivo-comunicativas no contexto universo social em que estão inseridos. Estas circunstâncias levam a que a

aprendizagem da língua se materialize, para além de outras possibilidades, por meio dos gêneros.

Assim, por serem os gêneros um objeto de uso numa atividade comunicativa, os alunos podem compreender melhor a situação de comunicação, perceber as razões que estão por detrás de um texto que tem origem numa situação de comunicação e entender por que razão um gênero pode ou não funcionar. Ao ser capaz de perceber essa situação comunicativa, o aluno estará em condições de reconhecer que existe uma competência comunicativa, da qual ele participa, e na qual ele assume a função de produtor (e descodificador) de sentidos (cf. MAINGUENEAU, 2002).

Além disso, para Bazerman (2006, p. 31), há um outro aspecto importante em contexto escolar a ser considerado, pois os gêneros também constituem

> uma ferramenta para descobrir os recursos que os alunos trazem consigo, ou seja, os gêneros que trazem da sua formação e de sua experiência na sociedade. É também uma ferramenta para definir os desafios que levarão os alunos a novos domínios até então não explorados por eles, mas não tão diferentes dos domínios que conhecem a ponto de serem ininteligíveis.

Essas estruturas discursivas são uma referência para o professor compreender as necessidades dos seus alunos e, assim, poder ter uma noção dos conhecimentos adquiridos e a adquirir, no momento de organizar e planejar suas aulas.

Dessa forma, concordando com Marcuschi (2008), percebe-se que os gêneros assumem uma função relevante no ensino e na aprendizagem da leitura e da produção textual, pois a materialização de um gênero

exige a consciência da existência de uma finalidade discursiva, a criação de uma relação entre os participantes no evento comunicativo – enunciador e coenunciador –, um suporte (material) que sustente esse gênero e toda uma organização linguística e textual característica de determinada situação de comunicação, que o aluno aprenderá a usar.

## 4. O gênero textual carta do leitor

Segundo Bezerra (2010), a carta do leitor é uma variação do gênero carta, apresentando em comum a sua estruturação básica, como seção de contato, núcleo da carta e seção de despedida. Além disso, assim como as cartas de uma forma geral, a carta do leitor apresenta no seu corpo variadas finalidades no processo de comunicação, podendo fazer por meio dela um agradecimento, pedido, crítica ou reclamação. Porém, Bezerra ressalta que, embora haja características estruturais semelhantes, as cartas não são da mesma natureza, já que circulam em suportes diferentes, com funções comunicativas distintas, com formas de realizações e intenções diversificadas. Dessa forma, Bezerra (2010, p. 228, grifos do autor) define a carta do leitor como:

> Um texto que circula no contexto jornalístico, em seção fixa de revistas e jornais, denominada comumente de *carta, cartas à redação, carta do leitor, painel do leitor,* reservada à correspondência dos leitores (Melo, 1999, p. 1). Ou seja, é um texto utilizado em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, que não se conhecem (o leitor e a equipe da revista/jornal, respectivamente), atendendo a diversos propósitos comunicativos.

A produção de uma carta do leitor se relaciona geralmente a algum texto publicado em um contexto jornalístico, portanto, o leitor escreve a carta referindo-se especificamente a uma determinada publicação. Ou seja, ao escrevê-la, o leitor geralmente dialoga com um texto já existente, posicionando-se sobre ele, podendo criticar, concordar, discordar, ratificar, retificar informações presentes nele.

Bezerra chama atenção para o fato de haver nesse gênero uma coautoria: o leitor, que produziu o texto original, e o jornalista, que o reformulou, uma vez que é comum que as cartas dos leitores sofram uma edição antes da publicação. Nesse processo, informações podem ser eliminadas, resumidas ou ainda parafraseadas. Isso acontece pelo próprio espaço reduzido destinado a essas publicações e também pelo direcionamento argumentativo do veículo em questão, que publicará esses textos, retirando deles o que não for conveniente de acordo com sua linha ideológica. Em alguns casos de edição, pode ocorrer a supressão de alguma parte estrutural da carta, como saudação, introdução ou despedida, ficando somente aquilo que é considerado importante para a redação do jornal ou revista.

De uma forma geral, essas cartas – que podem chegar às redações dos jornais e revistas pelo correio convencional ou por meio eletrônico – são sempre datadas e nomeadas, escritas pelo grande público, geralmente por pessoas sem notoriedade no cenário nacional. Alguns veículos de comunicação ainda exigem do leitor informações que não são publicadas, como número do documento de identidade, endereço e telefone. Quando a carta é escrita por uma pessoa pública, ao lado da data e do nome, também se inclui o cargo que ela ocupa. Conforme já dissemos, é comum as cartas serem editadas, conforme o espaço a elas

destinado no jornal ou revista. Neste artigo, porém, dada a impossibilidade de sabermos se as cartas analisadas foram publicadas na íntegra ou editadas, optamos por considerá-las originais.

Dependendo do veículo de comunicação, as intenções e finalidades das cartas podem variar. Revistas destinadas ao público jovem, por exemplo, geralmente apresentam como objetivo solicitar informações ou conselhos sobre temas de interesse pessoal, como moda, saúde, comportamento. Já nos veículos com temas sociais e políticos, de interesses nacionais, geralmente as cartas fazem críticas, opinam a respeito de algum fato previamente divulgado. Essa diferença entre os veículos onde a carta foi publicada e o assunto de cada uma delas é importante para observar a linguagem utilizada, podendo oscilar numa gradação do mais informal ao mais formal, conforme os exemplos (1), (2) e (3):

(1) Comecei a gostar de um menino, o João. Pouco depois, ele ficou com outra menina, a Bia. João não está muito a fim, mas, em compensação, ela é louca por ele. O problema é que fiquei bem amiga da Bia – e o João começou a me dar sinais de que está a fim de mim! É um sonho, né? Mas e a Bia, como ela fica? (A. S. *Capricho*, 13 de janeiro de 2002 – Brasil)

(2) TRUMP, PRESIDENTE.

Trump não é um homem politicamente ignorante. Ele sabe o que quer. Por isso, nomeou os piores dos piores para afrontar a sua política contra o mundo democrático. O grande problema é se temos uma União Europeia capaz de responder à altura. Sinceramente, não acredito. A China poderá fazer-lhe frente.

(C. O., Funchal. *Visão*, 02 de fevereiro de 2017 – Portugal)

(3) Essa ideia de produzir tabaco menos prejudicial à saúde ("O Novo Cigarro", junho) pode levar muitas pessoas ao cigarro, ignorando a principal ameaça, o vício. Começa sempre devagar, com um ou dois cigarros por dia, até chegar ao ponto em que a pessoa já está dependente. O cigarro deveria ser proibido. Claro que não da noite para o dia, mas aos poucos, até não existir mais esse lixo na nossa sociedade. (V. F. *Superinteressante*, junho de 2008 – Brasil)

Ao compararmos as três cartas, uma portuguesa e duas brasileiras, percebemos que cada uma aborda um assunto diferente relacionado ao veículo em que elas foram publicadas. A primeira, da revista brasileira *Capricho,* versa sobre namoro na adolescência; a segunda, publicada na revista portuguesa *Visão,* trata de assunto político; e a terceira, da revista brasileira *Superinteressante,* trata de cigarro. Além de os assuntos serem diferentes, percebemos também que os propósitos comunicativos de cada um também mudam: a primeira apresenta como objetivo principal pedir um conselho; a segunda dá uma opinião sobre um fato político recente; e a terceira marca um posicionamento sobre um tema.

A linguagem também apresenta marcas distintas: o exemplo (1) utiliza gírias como "ficar" e marcadores coesivos típicos da fala, como o "né"; já nos exemplos (2) e (3) essas marcas de informalidade e de oralidade não aparecem.

Ao comparar os três exemplos acima, ratifica-se a noção de que gêneros textuais são construídos a partir de uma demanda social, com finalidades e propósitos bem variados, a partir de uma interação entre sujeitos envolvidos em alguma situação comunicativa. Além disso, confirma-se que os gêneros não estão ligados apenas a características linguísticas e estruturais, mas também a fatores envolvidos no processo comunicativo, por isso, as diferentes necessidades e finalidades

oriundas da própria demanda social, ao estabelecer uma comunicação, influenciam na caracterização e construção dos gêneros. As suas características se constroem muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, por isso, devem ser analisados pelas práticas sociodiscursivas que propiciam.

Assim, dependendo do assunto, do propósito comunicativo, a carta de leitor pode apresentar extensões variadas. Além disso, a linguagem também pode variar – mais formal ou mais informal – dependendo da relação estabelecida entre os interlocutores, do suporte em que foi publicado, do veículo em que circula e da própria intenção comunicativa. Percebemos que há características formais que fazem os usuários da língua reconhecerem um gênero. Mas ele é instável, pois pode sofrer modificações, adaptações, por ser uma atividade social, histórica e cognitiva.

## 4.1. Atividades com cartas de leitor

Os gêneros, pelas suas caraterísticas de estabilidade e instabilidade, são utilizados na escola como ferramenta útil para o ensino e aprendizagem, permitindo que os alunos façam uso das características estáveis para uma melhor apreensão do gênero e observem as características instáveis para adequar o uso do gênero em diferentes situações comunicativas. Assim, a escola (re)cria contextos para, por meio dos gêneros, desenvolver a capacidade de leitura e de produção escrita dos alunos. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 77), os contextos que são (re)criados não correspondem verdadeiramente a contextos reais, pois são “formas de representação de diferentes realidades” que não “depende[m] de práticas sociais, mas da realidade mesma”. Por isso, na situação de ensino e aprendizagem,

essa situação origina o que os autores designam por gêneros escolares, que não podem ser considerados como uma representação da definição proposta por Bakhtin; tem de ser considerados como "transformações" dos gêneros. Esta adaptação/adequação, que a escola faz, leva a que os gêneros, na sua essência, percam a sua característica comunicativa e passem a ser objetos com o (único) propósito de servir o processo de ensino e de aprendizagem, como referem Schneuwly e Dolz (2004, p. 76, grifos dos autores), a transformação ocorre porque a

> (...) particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, o objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do "como se", em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem.

Apesar dessa circunstância, os gêneros assumem um papel de relevância na escola, devido à sua funcionalidade. São vistos como um ponto de referência para a organização dos currículos, quer no Brasil quer em Portugal, e parece ser consenso entre os linguistas a importância de trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa com gêneros textuais variados, inclusive aqueles que circulam no meio jornalístico. Além disso, é comum acreditar que os gêneros textuais que tenham como suporte o jornal, a revista ou um *blog* sejam de mais fácil acesso aos alunos.

Dessa forma, para trabalhar com o gênero textual carta do leitor em sala de aula, é primordial que o aluno tenha contato com diferentes textos desse gênero, de fontes variadas, para que ele possa perceber essa diversidade de intenções comunicativas e de linguagem muito aproximadas ao real. Além disso, o contato com vários textos do mesmo gênero contribui para que o aluno identifique as suas características estruturais e entenda a relação entre adequação linguística e o contexto comunicativo, em que fatores extratextuais como suporte, assunto, interlocutor influenciam diretamente as escolhas lexicais e estruturais subjacentes ao ato de produzir textos.

Em relação às atividades com carta do leitor, podemos seguir a sugestão de Barbalho (2016), separando-as em blocos: apresentar aos alunos o gênero carta do leitor, discutindo a noção de gênero como uma construção linguística, histórica e social; explorar os diferentes propósitos comunicativos do gênero em questão; realizar a produção textual dos alunos do gênero estudado. Daremos alguns exemplos de atividades, pensando nos exemplos (4) e (5), de Portugal e do Brasil, respectivamente.

(4) Boca do inferno

Sou fã do Ricardo Araújo Pereira, mas, na VISÃO nº 1247, fiquei chocada com a comparação entre Sócrates e Trump. O Ricardo tem todo o direito de não gostar de Sócrates, mas compará-los...! O Sócrates tem boa figura, bom gosto, é culto, é educado, sempre defendeu o meio ambiente...enfim, inúmeras diferenças para ser comparado ao "monstro" do Trump. Esta não gostei...

(T. S., Portela. *Visão*, 2 de fevereiro de 2017 – Portugal)

(5) População de rua

Marcelo Garcia, secretário de Assistência Social da prefeitura, diz que, se a retirada da população de rua fosse simplesmente uma preocupação estética, seria fácil fazê-lo, bastando criar um abrigão para 3.000 pessoas que vivem abandonadas. Esquece-se ele de que essa desordem reduz o fluxo de turistas em nossa cidade e impede que milhares de empregos sejam criados em hotéis, pousadas, bares e restaurantes. Esses empregos beneficiariam exatamente a população pobre que ele pretende evitar que vá para as ruas. (M. G., Rio. *O Globo,* 24 de novembro de 2008 – Brasil)

De início, podemos pensar em atividades que envolvam interpretação e inferências sobre o GT, comparando as cartas (4) e (5) para que o aluno identifique os pontos em comum entre elas, como a estrutura, e, assim, construa, com o auxílio e intervenção do professor, o conceito do gênero carta do leitor. Além disso, podemos mostrar ao aluno a diferença entre tese e argumentos e a importância da seleção destes para embasar aquela, nas cartas para validar uma opinião e dar respaldo a um ponto de vista. Outro aspecto que merece atenção é a seleção lexical, por meio de estratégias de referenciação (cf. SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2012), como "essa desordem", no exemplo (5), que funciona como encapsulamento para tudo o que foi dito anteriormente.

É importante também elaborar questões que façam o aluno amadurecer o conceito de carta do leitor e perceber as variações da linguagem e do léxico motivadas pelos elementos que estão envolvidos no processo de comunicação: quem, o quê, quando, onde e para quem se escreve. Assim, fazemos com que o aluno perceba que o texto é um produto histórico e social. No caso dos exemplos (4) e (5), é visível a diferença de níveis de registro, uma vez que o público alvo das revistas e a temática das cartas são diferentes. Assim, por meio de questões que levam o aluno a comparar

esses dois textos, espera-se que ele consiga construir o perfil desses enunciadores e do suporte, identificando a diferença entre a linguagem utilizada em cada um deles, fazendo com que eles percebam que a escolha da linguagem nesse gênero textual está atrelada a questões que envolvem o processo comunicativo, como o leitor e o suporte.

Uma das características da carta do leitor é não apresentar apenas um objetivo ou propósito comunicativo. Segundo Bezerra (2010, p.228), a carta do leitor atende "a diversos propósitos comunicativos: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar, entre outros". Assim, podem ser propostas questões que levem o aluno a perceber esses propósitos diferentes, não só para que ele reconheça e produza esse gênero textual, mas para que ele também perceba que esse é um princípio do ato comunicativo.

Como exemplo de atividade para levar o aluno a perceber essas diferenças produzidas por fatores que estão envolvidos no ato comunicativo dos gêneros, podemos citar algumas atividades propostas por Barbalho (2016), para aplicá-las aos exemplos (4) e (5):

1- A carta do leitor geralmente se posiciona sobre um determinado tema. Qual o assunto abordado em cada texto?

2- A carta é produzida por um leitor e para um veículo de comunicação (revista, jornal, blog). Pelo que você leu, tente traçar um perfil do redator de cada carta (idade, escolaridade...) e do veículo onde ela foi publicada.

3- Qual a finalidade (objetivo) de cada carta?

4- Se a carta 5 fosse escrita para o mesmo veículo e pela pessoa que produziu a carta 4, como seria o texto sem mudar a ideia original?

Esse tipo de trabalho é extremamente importante nas aulas de LP, como aponta Marcuschi (2008, p.155) quando afirma que:

> Não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais.

Por meio de questões que levam o aluno a comparar esses dois textos, espera-se que ele consiga construir o perfil desses enunciadores e do suporte, visualizando a diferença entre a linguagem utilizada em cada um deles, fazendo com que eles percebam que a escolha da linguagem nesse gênero textual está atrelada a essas questões que envolvem o processo comunicativo. E isso é reforçado com a questão 4, que solicita ao aluno reescrever uma das cartas, modificando o seu enunciador e suporte a ser publicado.

Já a questão 3, especificamente, tem o objetivo de fazer o aluno entender que o gênero em questão não apresenta um único objetivo, uma única finalidade ou propósito comunicativo. Como essa diversidade de possibilidades de objetivos para a produção de uma carta de leitor é um princípio desse gênero textual, propor questões que levem o aluno a perceber isso é extremamente relevante, não só para que ele reconheça e produza esse tipo de gênero textual, mas para que ele também perceba que esse é um princípio do ato comunicativo.

Como as cartas de leitor geralmente apresentam estrutura basicamente argumentativa, mas partem de notícias veiculadas anteriormente, podem ser elaboradas

questões para diferenciar tese e fato, mostrando a importância da articulação entre os dois para delimitar um ponto de vista. Como proposta de produção de texto, seria interessante solicitar que o aluno escolha um dos textos analisados para produzir uma carta com o posicionamento contrário ao que é defendido no texto escolhido. Com isso, pretendemos trabalhar a produção textual, com o levantamento de argumentos e da importância da seleção desses para a defesa de uma tese (KOCH e ELIAS, 2016).

Associando ao que anteriormente foi referido, não se pode esquecer um aspecto importante a ser tratado com os alunos, no estudo deste gênero: trata-se da questão da livre expansão e da subjetividade da linguagem (SEBASTIÃO, 2015, p. 174). Estas cartas permitem exprimir opiniões pessoais, sobre as mais variadas temáticas. Assim, a partir da proposta da leitura de diferentes cartas com os alunos, é um exercício eficaz levá-los a perceber sua responsabilidade enunciativa quando escrevem uma carta do leitor. Os exemplos (6), (7) e (8), de cartas brasileiras e portuguesas, ilustram essa abordagem:

(6) Pelo metrô

Sr. Governador Sérgio Cabral, quero pedir-lhe um presente: dê uma voltinha de metrô, no trecho Pavuna/Cantagalo, por voltadas 6h30m, e em sentido contrário, a partir das 17h, para sentir o desconforto dos passageiros com a superlotação e com os trancos e as freadas bruscas, que jogam pessoas umas com as outras, sem que a administração tome providências. Como se não bastasse, na estação Cinelândia é permitido que moradores de rua ocupem as escadarias (sentido Theatro Municipal), com crianças de colo, pedindo dinheiro. (A. M. B., Rio. *O Globo.* 17 de novembro de 2002 – Brasil)

(7) Ver futebol com olhos de ver

Tenho 67 anos e gosto de um clube desde pequenino. Gosto muito que ele ganhe, mas nunca saiu do meu bolso um cêntimo para o clube. Acabo por pagar indiretamente, pois vou ver os jogos ao café e sempre faço alguma despesa. E os cafés têm que pagar às operadoras. Já odiei pessoas. E a algumas deixei de lhes falar, só por serem adeptas de outro emblema. Hoje, estou curado disso e vejo as coisas com clareza. Porquê tanto fanatismo e inveja, se andam todos ao mesmo? O que interessa é ganhar a qualquer preço; o que interessa é que os indivíduos que vivem à custa do futebol (presidentes, administradores de SAD, jogadores e empresários de jogadores) mantenham os seus lautos proveitos. E, no fim, o que é que fica para quem vai aos estádios aos fins de semana e não só? Amargura, discussões e, por vezes, até violência extrema (na foto: confrontos entre adeptos ingleses e alemães).

Façam como eu: tenham calma e vejam a coisa com olhos de ver.

(A. I. *Jornal de Notícias,* 22 de fevereiro de 2017 – Portugal)

(8) Mochilas: lutemos pelas crianças

Quero felicitar quem, numa ação de cidadania, teve a ideia de lançar uma petição de forma a limitar o peso das mochilas escolares nas costas das crianças. Quando existem estudos que provam que o excesso de peso das mochilas provoca problemas da saúde na coluna, quando existem recomendações da Organização Mundial da Saúde que definiu o limite de 10% de peso da mochila face ao peso da criança, este é um assunto que a curto prazo pode tornar-se num problema de saúde público. Lutemos pelos direitos das crianças porque já fomos crianças e serão elas a tomar conta dos destinos do país somente se forem felizes e saudáveis.

(E. C., Ermesinde. *Expresso*, 18 de fevereiro de 2017 – Portugal)

Com a exploração destes exemplos, ou de exemplos similares, em sala de aula, podemos levar os alunos a perceber que, quando se escreve uma carta, a uma edição periódica o enunciador assume um papel social, de um indivíduo de uma comunidade com opiniões válidas sobre essa mesma comunidade e com valores para partilhar. Por exemplo, o exemplo (6) é uma reclamação disfarçada de convite, já a carta (7) é uma reflexão sobre a violência das torcidas de futebol, e o exemplo (8) é um comentário sobre uma petição; todos os assuntos

enumerados, que podem ser considerados comuns aos dois países, representam a intencionalidade comunicativa. Na identificação da intencionalidade comunicativa reside a oportunidade de reforçar como o propósito comunicativo de um texto representa o verdadeiro sentido da escrita, questão tantas vezes difícil de mostrar, e fazer sentir, aos alunos em contexto de sala de aula (SEBASTIÃO, 2013, p. 114).

O aluno deve perceber que, ao escrever uma carta do leitor, se assumirá como responsável por essa escrita (e esta responsabilidade deve ser associada à presença da assinatura no final de cada texto), vai ser o enunciador que se dirige a outros leitores (identificação do destinatário, como acontece no exemplo (8)) e com uma finalidade comunicativa.

As cartas acima transcritas, lidas e analisadas, são um bom exemplo para explorar a questão enunciativa – quem se propõe a escrever: o enunciador é o *eu* do discurso que se dirigirá a *tu* e que está a construir uma interatividade. No exemplo (6), são os usuários de serviços públicos, pois a carta dirige-se ao "Sr. Governador"; nos exemplos (7) e (8), um cidadão que se dirige a outros cidadãos, porque se encontra preocupado com um assunto da atualidade e comum à sociedade. Esta percepção dos enunciadores permitirá ao aluno perceber a responsabilidade enunciativa (cf. KERBRAT-ORECCHIONI, 1980) de quem leva a cabo a elaboração de uma carta do leitor, ou seja, para além da escolha temática, a responsabilidade que o escrevente incorpora quando a ele lhe cabem as decisões relativas à produção textual, como a adequação, a coesão e a coerência textuais.

Assim, a partir de diferentes cartas podem-se desenvolver competências relativas às formas de

expressar as suas ideias, nomeadamente argumentar. Associada à identificação de tese e argumentos, sequência argumentativa, podem também, por vezes, associar-se outras sequências, como narrar, descrever, explicar (cf. ADAM, 1999) que podem estar a serviço do aluno na explanação da sua opinião. Esta perspetiva de trabalho de associar as sequências aos gêneros, segundo Marcuschi (2008) permitirá uma planificação e uma organização dos conteúdos para aprendizagem da disciplina de língua materna de forma diferente, uma vez que permite integrar os conteúdos gramaticais característicos de cada sequência, fugindo, assim, ao ensino puro de gramática. Desenvolver estas competências contribui para ajudar os alunos a terem uma maior consciência do propósito de cada texto que escrevem. Permite que relacionem as sequências com as diferentes intenções comunicativas, como afirmam Santos e Menéndez (2007, p. 2564)

> De facto, a "carta" permite aos alunos a realização de uma prática socio-discursiva com usos bem precisos nas sociedades actuais, nomeadamente nas relações institucionais, com aperfeiçoamento de diversas capacidades – exposição, clareza, defesa de pontos de vista, interpretação, por exemplo – e que se pode ir aprimorando ao longo de todo o sistema escolar.

Ao trabalhar estes conteúdos, ajuda-se o aluno a compreender as diversas situações em que se pode encontrar, ou vir a encontrar, em atividades dentro do contexto escolar, bem como fora da escola.

Neste âmbito da responsabilidade e da intencionalidade enunciativas, podem-se propor

atividades como as seguintes, que podem ser aplicadas aos exemplos citados neste artigo:

1- Releia as cartas e responda:

1.1. Identifique os autores das diferentes cartas.
1.2. Explicite em que parte da estrutura da carta encontra-se essa informação.
1.3. Relacione a presença do nome do autor com o uso da primeira pessoa do singular.

2– Além da primeira pessoa do singular, outras pessoas verbais são utilizadas. Identifique-as e explique a relação que existe entre as diferentes pessoas.

3- Explique a relação entre os temas abordados nas cartas, o produtor da carta e os leitores.

4- De acordo com a finalidade (objetivo) de cada carta, faça um quadro relacionando-a ao assunto tratado, identificando os seus destinatários, transcrevendo exemplos que justifiquem a sua resposta:

| **Carta** | **Tema** | **Destinatário** | **Trechos** |
|---|---|---|---|
| Carta 1 | | | |
| Carta 2 | | | |
| ... | | | |

5- Essas cartas são predominantemente descritivas, narrativas ou argumentativas (de opinião)? Justifique sua resposta.

Considera-se que este tipo de exploração permitirá ao professor ensinar/relembrar a estrutura da carta, relacionando cada parte com as funções que desempenha no gênero e a interrelação existente entre as diferentes partes. Isso permitirá ao aluno apreender a função comunicativa do gênero carta, e neste caso específico a carta do leitor, percebendo o papel de emissor e destinatário no ato de comunicação e a sua

relação com o texto. A responsabilidade enunciativa fica marcada pelo uso dos pronomes pessoais e marcas verbais de primeira pessoa na criação da relação com o coenunciador representado pelo uso da segunda pessoa verbal. É importante dar a perceber ao aluno que a relação existente entre os participantes do evento epistolar se faz pelo meio da intencionalidade ou propósito comunicativo. Este propósito comunicativo apresenta estruturas sequenciais que podem ser estudadas para uma melhor compreensão da finalidade do discurso da carta do leitor, neste caso, a argumentação, devido ao fato deste gênero ser veículo da opinião de quem escreve.

Uma vez que estes textos apresentam temas e questões presentes no quotidiano da sociedade, este é um gênero que revela potencialidades para desenvolver o pensamento crítico dos alunos, permitindo que participem ativamente nas questões do seu meio envolvente.

Concluindo, depois de um percurso sobre o estudo da carta ao leitor, será muito interessante que os alunos tenham verdadeiramente a possibilidade de escreverem as suas próprias cartas e as enviem para publicações periódicas, saindo da rotina das atividades exclusivamente para o professor, entrando na esfera social, aproximando esta produção de atividades reais, com sentido. É o que defende Camps (2003, p. 10), quando afirma que

> A variedade dos gêneros periodísticos e as possibilidades de publicação que os textos dos estudantes têm nas revistas juvenis ou escolares tornam estes gêneros muito aptos para trabalhar aspectos discursivos e textuais em relação às diferentes situações

> comunicativas geradas pelas publicações periódicas[40].

Assim, por meio de leitura e comentário, o professor pode recorrer a outros gêneros jornalísticos para debater um tema e então explorar a opinião, o julgamento dos alunos relativamente a esse tema. Muitas vezes, a carta do leitor é precisamente uma reação dos leitores a uma reportagem, a uma notícia, a um artigo de caráter científico, a um acontecimento que foi publicado anteriormente. Assim, em função do tema escolhido, o aluno pode ser levado a apresentar as suas opiniões, os seus agradecimentos, as suas sugestões, as suas denúncias, as suas reclamações relativamente a acontecimentos da sua comunidade mais próxima.

Desta forma, permite-se ao aluno conhecer e utilizar a estrutura da carta do leitor, assumindo uma responsabilidade enunciativa que vai dinamizar a gestão da sua produção textual: terá de adequar a linguagem ao gênero (variação, níveis de registro) e ao coenunciador (perfil do coenunciador), tomando consciência de que a sua intencionalidade o seu propósito comunicativo (de se pronunciar/produzir opinião sobre o assunto: estrutura argumentativa) será enquadrada pelo suporte (jornal, revista, *blog*). A escrita da carta pode ser assumida de forma colaborativa, em pequenos grupos, por exemplo. E a carta produzida deve ser enviada para o suporte escolhido.

Interessa, com este processo, que o aluno se sinta interagindo com o outro, se assuma como um cidadão

---

[40] "La variedad de los géneros periodísticos y las posibilidades de publicación que los textos de los estudiantes tienen en las revistas juveniles o escolares los hacen muy aptos para trabajar aspectos discursivos y textuales en relación con las diferentes situaciones comunicativas generadas por las publicaciones periódicas." (CAMPS, 2003, p. 10).

crítico, com opiniões, e perceba que a sua opinião tem valor na comunidade. O objetivo é proporcionar uma atividade com sentido para o aluno, em que ele perceba o que escreve, para quem escreve, por que razão escreve e como escreve determinado texto. Uma atividade de escrita deste formato permite-lhe configurar a função discursivo-comunicativa do gênero, como uma ação verbal com sentido, situada social e culturalmente, na qual participa interativamente como membro ativo de uma comunidade.

## 5. Conclusão

Como se pode verificar, a carta do leitor reveste-se de enorme plasticidade e de funcionalidade para proporcionar aos alunos atividades de aprendizagem da língua em sala de aula. As atividades propostas visam à compreensão do gênero como estrutura comunicativa e estrutura linguística, quer em contexto brasileiro quer em contexto português.

As sugestões de atividades apresentadas assumem-se apenas como pistas de trabalho para a exploração deste gênero. Deve-se destacar que os programas brasileiro e português fazem referência a este gênero ao longo dos diferentes níveis de ensino. Trabalhá-lo permite que o aluno compreenda o funcionamento do GT e perceba que tudo o que aprende na aula de língua materna tem um propósito, um objetivo. Permite, igualmente, compreender que existe uma relação entre os conhecimentos gramaticais, que progressivamente o professor vai ensinando, e o momento da construção do texto.

Pelo exposto, pode-se constatar que a carta do leitor é um gênero muito eficaz para trabalho em sala de aula. Dentre os muitos aspectos que podem ser estudados a partir deste gênero, salientamos, por um

lado, a competência comunicativa, e o que ela exige, e, por outro lado, a possibilidade de trabalhar com o aluno o texto argumentativo, levando o compreender conceitos-chave como tese e argumento(s).

As propostas de atividades comunicativas, situadas social e culturalmente, e que se possam assumir com sentido, com base neste gênero, ajudarão os alunos a construírem o hábito de reflexão, não só sobre os assuntos da sociedade que serão tratados, e que de algum modo lhes dizem respeito, mas também sobre o uso da própria língua. Esta aprendizagem, fruto de uma atividade muito próxima de uma situação real, transforma-se em conhecimento para que, quando o aluno for confrontado com uma nova, ou diferente situação, ela possa ser ativada, adequada e transposta para o uso do mesmo gênero ou possa ser aplicada, adequada a outro gênero.

## Referências

ADAM, J.M. Linguistique Textuelle: des genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999.

_____. A Linguística Textual – Introdução à Análise textual dos Discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBALHO, C.G.S. Processos referenciais nominais no gênero carta do leitor: análise e propostas de atividade. Dissertação de mestrado. 110 p. Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional/UFRJ, 2016.

BATHIA, V. K. Genre analysis today. Revue Belge de Philologie et d'Histoire, v. 75, n. 3, 1997, p. 629-652.

BAZERMAN, C. A vida do gênero, a Vida na sala de aula. DIONÍSIO, A.; HOFFNAGEL, J. (org.). Gênero, agência e escrita. São Paulo: Cortez, 2006. p. 23-34.

BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: BEZERRA, J de R. M.; DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R. (Org.) Gêneros textuais & ensino. São Paulo: Parábola, 2010. p. 225-234.

BRONCKART, J.P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

CAMPS, A. Introdución. In: CAMPS, A. (org.) Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó, 2003. p. 9-12.

CEIA, C. (coord.). Gênero literário. *E-Dicionário de Termos Literários. Disponível em:* <http://www.edtl.com.pt>. Acesso em 19-03-2017.

GENNETE, G. O Discurso da Narrativa. Lisboa: Vega, 1996.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. L'enonciation de la subjectivité dans le langage. Paris: Armand Colin, 1980.

KOCH, I.; ELIAS, V. Ler e argumentar. São Paulo: Contexto, 2016.

MAINGUENEAU, D. Os Termos-Chave da Análise do Discurso. Lisboa: Gradiva, 1997.

_____. Análise de Textos de Comunicação. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. Gêneros textuais & ensino. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

SANTOS, C. & MENÉNDEZ, F. Análise discursiva da «Carta»: Transversalidade e Adequação. In: BARCA, A. et al. (eds). Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxia. A. Coruña/Universidade de Coruña. 2007. p. 2564-2572. (CD-Rom).

SANTOS, L. W. ; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. Análise e produção de textos. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros Orais e Escritos na Escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os géneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros Orais e Escritos na Escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 71-91.

SEBASTIÃO, I. O papel do género epistolar no desenvolvimento das competências discursivo-textuais. In: LEURQUIN, E.; COUTINHO. M.A.; MIRANDA, F. (orgs.) Formação Docente – textos, teorias e práticas. São Paulo: Mercado das Letras, 2015. p. 165-178.

_____. Interactividade entre práticas e aprendizagens de estruturas discursivo-textuais no ensino básico - o discurso epistolar. Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, 2013.

SWALES, J. Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TODOROV, T. Os gêneros do Discurso. Lisboa: Edições 70, 1981.

# LEITURA E COGNIÇÃO: PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Andreia Quadrio[41]
Hadinei Batista[42]
Maria Cecilia Mollica[43]

## Introdução

Este texto mostra que é possível desenvolver práticas de ensinagem em consonância com teorias da cognição, que vão além de propostas de interpretação textual, como ainda se encontram, com grande frequência, em livros didáticos aprovados pelo MEC e em muitas aulas elaboradas por professores que utilizam o texto apenas como objeto para estudo de gramática. Assim, tecemos considerações sobre o contínuo de leitura, desde o nível mais baixo do leitor iniciante, que pode estagnar-se e tornar-se um analfabeto funcional

[41] Universidade Federal do Rio de Janeiro/POSLING – Brasil. E-mail: andreiaquadrio@gmail.com
[42] Universidade Federal do Rio de Janeiro/CAPES – Brasil. E-mail: hadinei@gmail.com
[43] Universidade Federal do Rio de Janeiro/CNPq – Brasil. E-mail: mollicacecilia@gmail.com

que não entende o que lê, a um leitor maduro cuja compreensão textual exige a operação de estratégias cognitivas complexas.

Contextualizada a questão, apresentam-se alguns modelos cognitivos de leitura e a maneira como implementar intervenção pedagógica voltada para o desenvolvimento gradativo de proficiência do leitor aprendiz na última série do Ensino Fundamental. Considerados os níveis graduais que se querem atingidos paulatinamente durante o processo de letramento (cf. Sores, 2015), o experimento sugerido leva em conta os graus de dificuldade de interpretação dos textos de acordo com os desafios lançados: quanto mais proficiente a leitura maior a capacidade inferencial de captação dos significados implícitos, já testado em Mollica et al (2015).

**Coexistência de métodos e estilos**

Muito se tem discutido sobre o ensino da Língua Portuguesa desde o fim do século passado no Brasil. Ainda hoje, há professores que aplicam o ensino da gramática normativa sob uma perspectiva tradicional através de decorebas de regras distanciadas do que se entende atualmente por norma culta escrita (FRANCHI, 2006) e nomenclaturas desnecessárias. Há outros que já ouviram que o ensino de Português mudou e entendem a mudança como uma aniquilação da gramática em prol do estudo do texto.

Em geral, os docentes acabam formulando propostas de atividades de interpretação textual meramente superficiais, através das quais o aluno apenas copia e cola informações do texto em suas respostas. Assim, deixa de ser conduzido a realizar inferências a partir do seu conhecimento prévio associando-o ao texto. Sai da leitura como entrou.

Ao propormos atividades cognitivas de leitura, entendemos por processamento cognitivo o procedimento automático e inconsciente do leitor no momento em que realiza sua leitura. Consideramos os movimentos de informação *bottom-up* (ascendente) e *top-down* (descendente), através dos quais o leitor associa seu conhecimento prévio aos novos conhecimentos apresentados através do texto, construindo significados em leitura. (GERHARDT et all, 2015, p. 180). De acordo com FAUCONNIER & TURNER (2002), a articulação entre os movimentos *bottom-up* e *top-down* de informação ocasionam a mesclagem conceptual, permitindo uma leitura baseada no processamento cognitivo, ou seja, uma leitura que envolva processos mentais na percepção, na memória, na linguagem, no pensamento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Português sustentam a necessidade de explorar os aspectos cognitivos da linguagem na construção dos significados, quando se trata de atividades de leitura que devem abranger, conforme Nelson e Narens (1990 e 1994, p. 125-167), três etapas: 1. "tarefas de aquisição de informações"; 2. "tarefas de retenção de informações"; 3. "tarefas de recuperação de informações". Essas etapas proporcionam ao aluno a construção do significado do texto à proporção que a leitura vai se desenvolvendo e podem ser distribuídas respectivamente em atividades de "pré-leitura", "durante a leitura" e "pós-leitura" (GERHARDT et al, 2015).

Applegate et al (2002, p. 174-180), por seu turno, propõem quatro níveis de leitura descritos a seguir:

1. Linear: o leitor encontra a resposta de forma explícita e objetiva no texto;

2. Baixo nível inferencial: o leitor identifica a resposta com base no texto. Sua resposta é basicamente uma paráfrase, não havendo uma análise das informações. No entanto, é preciso que se tenha conhecimento linguístico;
3. Alto nível inferencial: o leitor combina as informações presentes no texto com o seu conhecimento prévio na realização de inferências e soluções de problemas, por exemplo. Analisa as informações transmitidas.
4. Inferencial reflexiva global: o leitor realiza reflexões acerca de todo o texto.

É possível estabelecer equivalências entre as propostas dos autores. Correspondendo os níveis 1, 2 e 3 de Applegate à etapa 2 de Nelson e Narens, portanto atividades "durante a leitura", e o nível 4, à etapa 3, que corresponde a atividades de "pós-leitura".

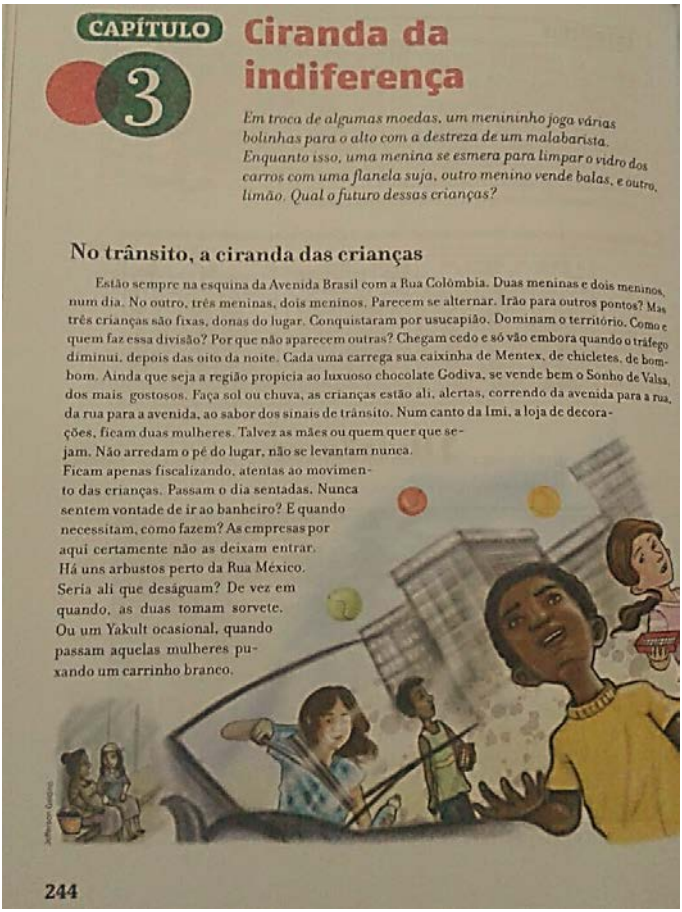
Ao se elaborar uma atividade de leitura, é preciso que se tenha em mente os objetivos pretendidos para que as questões se justifiquem. Nas palavras de Gerhardt (2015, p. 11):

> A definição de que as atividades de leitura devem ser realizadas como uma definição prévia dos objetivos para ler e analisar um determinado texto está diretamente ligada ao abandono da ideia do texto como produto.

Estratégias de mediação constituem recursos eficientes na pedagogia da leitura. Os experimentos encontrados em Bortoni-Ricardo et al (2012) demonstram como a mesclagem do saber enciclopédico com novos conteúdos descortinados na leitura é poderosa quando mediada pelos sujeitos colaboradores

em classe, entre os mais experientes e os menos experientes.

Na sequência, mostramos uma proposta de atividade de leitura retirada de livro didático de ampla adoção por escolas públicas e privadas do país.



CAPÍTULO 3

# Ciranda da indiferença

*Em troca de algumas moedas, um menininho joga várias bolinhas para o alto com a destreza de um malabarista. Enquanto isso, uma menina se esmera para limpar o vidro dos carros com uma flanela suja, outro menino vende balas, e outro, limão. Qual o futuro dessas crianças?*

## No trânsito, a ciranda das crianças

Estão sempre na esquina da Avenida Brasil com a Rua Colômbia. Duas meninas e dois meninos, num dia. No outro, três meninas, dois meninos. Parecem se alternar. Irão para outros pontos? Mas três crianças são fixas, donas do lugar. Conquistaram por usucapião. Dominam o território. Como e quem faz essa divisão? Por que não aparecem outras? Chegam cedo e só vão embora quando o tráfego diminui, depois das oito da noite. Cada uma carrega sua caixinha de Mentex, de chicletes, de bombom. Ainda que seja a região propícia ao luxuoso chocolate Godiva, se vende bem o Sonho de Valsa, dos mais gostosos. Faça sol ou chuva, as crianças estão ali, alertas, correndo da avenida para a rua, da rua para a avenida, ao sabor dos sinais de trânsito. Num canto da Imi, a loja de decorações, ficam duas mulheres. Talvez as mães ou quem quer que se-jam. Não arredam o pé do lugar, não se levantam nunca. Ficam apenas fiscalizando, atentas ao movimento das crianças. Passam o dia sentadas. Nunca sentem vontade de ir ao banheiro? E quando necessitam, como fazem? As empresas por aqui certamente não as deixam entrar. Há uns arbustos perto da Rua México. Seria ali que deságuam? De vez em quando, as duas tomam sorvete. Ou um Yakult ocasional, quando passam aquelas mulheres pu-xando um carrinho branco.

244

**Parte I do texto proposto para atividade**[44]

[44] CEREJA, W; COCHAR, M. Português Linguagens 9º ano. 9ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

As crianças possuem, entre elas, um *gentlemen's agreement*. Quando o sinal vermelho acende, elas correm, distribuindo as tarefas.

– O BMW é seu!

– O Mercedes fica comigo!

– Corra para o Alfa!

Conhecem todas as marcas de "carrões"! As crianças executam uma ciranda em meio aos carros, correndo agarradas às caixinhas. Os que se aproximam, dentro dos veículos, mantêm os vidros fechados. Defesa paulistana. O vidro erguido isola o motorista do mundo.

As crianças rodeiam, olham para dentro, como esfomeados olham alguém comendo num restaurante. Há quem faça um aceno com a cabeça, sempre negativo. Outros abanam as mãos. Há os impacientes, os irritados. Terceiros continuam a conversar com os parceiros ao lado. O mundo no interior dos carros é uma bolha, cápsula espacial. As pessoas estão na estratosfera. Nada têm a ver com o que se passa fora. Todos fazem questão de não olhar, não ouvir. Como se estas crianças fossem invisíveis ou transparentes. Os olhares as atravessam, sem que elas se materializem, se corporifiquem, se tornem humanas.

Parecem não se cansar nunca. Sempre sorridentes. Brincam entre si. O *não* constante não as desilude, nem tira o ânimo. Sabem, desde cedo, que o *não* faz parte da vida delas, permanece grudado na pele. Conhecem mais o *não* que o sim. Correm de um lado para o outro. Os que estão nos "carrões" são os que nunca compram. Quem chega em carros "inferiores", em vulgares Fuscas, Gols, Voyages, Unos, em geral abre o vidro, dá uma palavra. Muitas vezes, as crianças querem apenas conversar com alguém diferente. Enfiam a cabeça dentro da janela, com olhos excitados. Sempre pedem alguma coisa, para não perder o hábito: "Tia, me dá aquele batom? Tio, me dá essa caneta!" E querem a revista, o jornal, o chaveiro que ficou no console, até mesmo os folhetos recebidos na esquina anterior.

Às vezes, chove. E o abrigo é original, ainda que não proteja muito. As crianças procuram se enfiar nos vãos das letras gigantescas que formam a palavra Imi. Letras de concreto, verdes. Há uma ligação entre o I e o M. O M abriga em suas curvas duas crianças. Claro que há proteção no caso da chuva ser vertical. Se tem vento ou a chuva vem inclinada, elas se molham. Também não se importam. Existe coisa melhor, quando a gente é criança, que brincar na chuva? Ainda que estas crianças, de oito ou nove anos, mirradas, sejam adultas no que possuem de experiência, vivência. Amadurecem cedo. Olhamos e não sabemos. Quanto tempo terão de vida pela frente? Que caminhos existem diante delas?

Onde moram? Foram à escola algum dia? Faço mentalmente estas perguntas. Por que não faço direto para elas em lugar de ficar imaginando? É que sabemos as respostas. Neste Brasil sabemos todas as respostas sobre miséria, fome, subvidas. Por isso não perguntamos. As crianças desta esquina se reproduzem em centenas de outras esquinas desta cidade. Deste Brasil. Mas houve um dia em que elas estiveram especialmente excitadas. E felizes. Foi na manhã em que o cortejo levando Senna ao cemitério passou aqui. As crianças, contentíssimas, venderam, como nunca, suas balas, chocolates, Mentex, bombons. As coisas se esvaziaram. Tristezas de uns, meio de vida e alegria de outros.

(Ignácio de Loyola Brandão. *Calcinhas secretas*. São Paulo: Ática, 2003. p. 76-8. Col. Para Gostar de Ler.)

***gentlemen's agreement***: acordo de cavalheiros.



**Parte II do texto proposto para atividade**

Após a apresentação do texto, o livro propõe atividades intituladas “Estudo do texto – Compreensão e interpretação”. Esse exercício é composto por 8 questões, as quais, em sua maioria, apresentam um enunciado e, posteriormente, subseções que ajudam a guiar o aluno. No entanto, observa-se que há questões que não consideram o conhecimento prévio do leitor e/ou que não o estimulam a atividades metacognitivas.

A pergunta de número 1 traz o seguinte enunciado: “O narrador volta seu olhar para as crianças que ele vê num farol, em uma esquina”. Em seguida, propõe os seguintes questionamentos:

a) Em que cidade os fatos acontecem? Justifique sua resposta
b) No último parágrafo, o narrador afirma: “As crianças desta esquina se reproduzem em centenas de outras esquinas desta cidade. Deste Brasil”. Interprete esta afirmação.

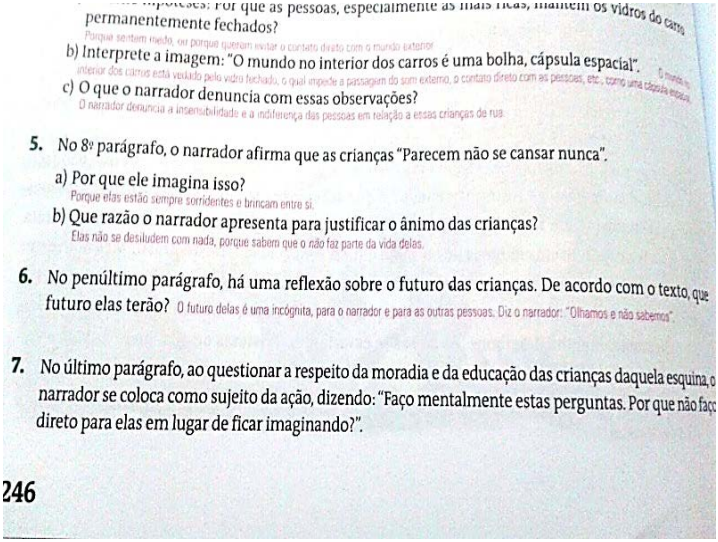
No que se refere ao item a), constatamos que se trata apenas de uma questão de “copie e cole” em que o leitor volta ao texto, identifica a cidade e registra no caderno, não ultrapassando, portanto, o nível linear de leitura. Na letra b), a questão exige alguma inferência por parte do estudante, porém ainda um baixo nível inferencial por se tratar de possibilidade de resposta em forma de paráfrase.

Outro apontamento de grande relevância é o fato de em uma mesma questão abordar-se o início do texto e, logo em seguida, o último parágrafo, dando, assim, um salto da introdução para a conclusão, deixando de trabalhar o zoom que o texto oferece através da sucessão

de fatos, o que justificaria as questões lineares e de baixo nível inferencial.

A proposta de atividade apresenta em alguns momentos questões que exigem alto nível inferencial através da expressão “Levante hipóteses”, permitindo ao leitor fazer associações entre informações antecedentes e descendentes. Contudo, sem seguir a sequência textual, o que pode trazer dificuldades ao aluno na realização das inferências necessárias.

Nas imagens abaixo, podemos observar questões de alto nível inferencial e inferencial reflexiva global, como é o caso da pergunta de número 6.



permanentemente fechados?

Porque sentiam medo, ou porque queriam evitar o contato direto com o mundo exterior.

b) Interprete a imagem: “O mundo no interior dos carros é uma bolha, cápsula espacial”.

interior dos carros está vedado pelo vidro fechado, o qual impede a passagem do som externo, o contato direto com as pessoas, etc., como uma cápsula espacial.

c) O que o narrador denuncia com essas observações?

O narrador denuncia a insensibilidade e a indiferença das pessoas em relação a essas crianças de rua.

5. No 8º parágrafo, o narrador afirma que as crianças “Parecem não se cansar nunca”.

a) Por que ele imagina isso?

Porque elas estão sempre sorridentes e brincam entre si.

b) Que razão o narrador apresenta para justificar o ânimo das crianças?

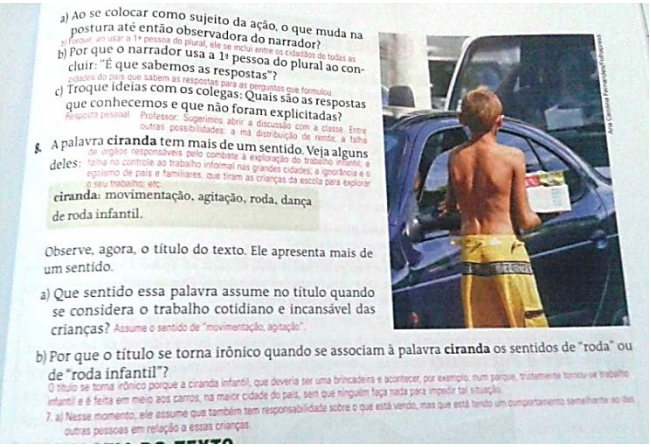
Elas não se desiludem com nada, porque sabem que o não faz parte da vida delas.

6. No penúltimo parágrafo, há uma reflexão sobre o futuro das crianças. De acordo com o texto, que futuro elas terão? O futuro delas é uma incógnita, para o narrador e para as outras pessoas. Diz o narrador: “Olhamos e não sabemos”.

7. No último parágrafo, ao questionar a respeito da moradia e da educação das crianças daquela esquina, o narrador se coloca como sujeito da ação, dizendo: “Faço mentalmente estas perguntas. Por que não faço direto para elas em lugar de ficar imaginando?”.

246

**Questões 6 e 7 da atividade referente ao texto**



a) Ao se colocar como sujeito da ação, o que muda na postura até então observadora do narrador?
a) Formal: ao usar a 1ª pessoa do plural, ele se inclui entre os cidadãos de todas as
b) Por que o narrador usa a 1ª pessoa do plural ao concluir: "É que sabemos as respostas"?
cidades do país que sabem as respostas para as perguntas que formulou.
c) Troque ideias com os colegas: Quais são as respostas que conhecemos e que não foram explicitadas?
Resposta pessoal. Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe. Entre outras possibilidades: a má distribuição de renda; a falha de órgãos responsáveis pelo combate à exploração do trabalho infantil; a falha no controle ao trabalho informal nas grandes cidades; a ignorância e o egoísmo de pais e familiares, que tiram as crianças da escola para explorar o seu trabalho; etc.

8. A palavra **ciranda** tem mais de um sentido. Veja alguns deles:

**ciranda:** movimentação, agitação, roda, dança de roda infantil.

Observe, agora, o título do texto. Ele apresenta mais de um sentido.

a) Que sentido essa palavra assume no título quando se considera o trabalho cotidiano e incansável das crianças? Assume o sentido de "movimentação, agitação".

b) Por que o título se torna irônico quando se associam à palavra **ciranda** os sentidos de "roda" ou de "roda infantil"?
O título se torna irônico porque a ciranda infantil, que deveria ser uma brincadeira e acontecer, por exemplo, num parque, tristemente tornou-se trabalho infantil e é feita em meio aos carros, na maior cidade do país, sem que ninguém faça nada para impedir tal situação.
7. a) Nesse momento, ele assume que também tem responsabilidade sobre o que está vendo, mas que está tendo um comportamento semelhante ao das outras pessoas em relação a essas crianças.

**Questões 7 e 8 da atividade referente ao texto**

Contudo, a ordem em que as perguntas são apresentadas não seguem, novamente, a sequência do texto. Dessa forma, a questão 6 poderia ser a última, uma vez que se trata de tópico de nível referencial global, quer dizer, exige a leitura do texto na íntegra para que seja respondida.

A oitava questão apresenta dois subitens, os quais deveriam ser divididos da seguinte maneira: a letra a) constitui uma "tarefa de aquisição de informações" (NELSON e NARENS, 1990 e 1994, p. 125-167) ao considerar o significado da palavra *ciranda* com base no título e no dicionário, formando uma questão de pré-leitura; e a letra b) uma "tarefa de recuperação de informações" (NELSON e NARENS, 1990 e 1994, p. 125-167), portanto questionamento pós-leitura, retomando a questão de pré-leitura e conduzindo o leitor a associações entre as respostas.

Notamos, portanto, alguma preocupação com questões que estimulem o trabalho com a leitura, todavia ainda distante do ideal no que concerne a atividades

metacognitivas de leitura, como a elaboração de propostas pré e pós-leitura, entre outras.

## Experimento e resultados

Dessa forma, buscou-se no experimento elaborar atividades voltadas para o nono ano do Ensino Fundamental, baseadas no texto *Mulheres insustentáveis* de Gilberto Dimenstein, que atendessem a tais proposições.

1ª etapa: texto para leitura[45]

Mulheres insustentáveis
GILBERTO DIMENSTEIN

O PARLAMENTO espanhol aprovou, na semana passada, lei que proíbe publicidade, na TV, com exaltações ao "culto do corpo" - a proibição vale das 6h às 22h, destinada, supostamente, a proteger crianças e adolescentes. A decisão radical dos espanhóis coincide com o mês no Brasil em que os desfiles de moda no Rio e em São Paulo colocam ainda mais alto no pedestal seres esqueléticos, apresentados como padrão máximo de beleza.

O argumento que sensibilizou os parlamentares espanhóis: "a publicidade que associa a imagem do sucesso com fatores como peso ou estética incita a discriminação social pela condição física". Esse tipo de argumento sensibiliza também políticos da França, onde tramita uma lei determinando que todos os anúncios com mulheres e homens retocados tenham uma advertência sobre a falsidade da fotografia. O culto à magreza seria colocado, portanto, no mesmo patamar das campanhas contra o fumo e a bebida.

Considere-se ou não papel do poder público meter-se nesse tipo de publicidade, o fato é que se espalha pelo mundo,

[45] (http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1001201018.htm. Acesso em 16 de novembro de 2015.)

inclusive no Brasil, uma reação contra as mulheres insustentáveis, cujos corpos só se mantêm (salvo questões genéticas) na base da faca e consumo insalubre de alimentos.

★

Sempre houve, na história da humanidade, padrões de beleza. O problema é que, agora, juntaram-se à cultura das celebridades, o culto do narcisismo, a visão cada vez mais imediatista dos jovens e as óbvias questões de saúde para alcançar determinado tipo de padrão de beleza, tudo isso embalado pela publicidade.

A cultura da celebridade é visível nos meios de comunicação, onde as entrevistas de modelos, repletas de asneiras e banalidades, ganham destaque.

Isso se traduz, por exemplo, nos casos cada vez mais frequentes de anorexia e bulimia que chegam aos consultórios médicos. Ou nas cirurgias plásticas feitas por crianças e adolescentes, quase todas por motivos estéticos, em sua maioria lipoaspiração. Somos um dos países campeões do mundo em cirurgia plástica: proporcionalmente estamos empatados com os americanos.

O último dado disponível: das 650 mil cirurgias realizadas no país, 15% são feitas em crianças e adolescentes. Psicólogos me informam que, muitas vezes, há estímulo paterno.

★

Uma pesquisadora de Harvard (Susan Linn) publicou recentemente estudo mostrando a relação entre excesso de publicidade e distúrbios alimentares (da obesidade à anorexia) entre crianças e adolescentes americanas - ela também mostrou a relação entre marketing e sexo precoce.

Sou dos que defendem que a publicidade deve ser responsável e fiscalizada pela sociedade - e, em certos casos, limitada. O perigo é imaginar que limitar a publicidade ajuda muito. O exemplo do pai exagerando na bebida é muito mais poderoso para o filho do que todos os anúncios.

Há um consenso entre psicólogos e educadores de que a doença das mulheres insustentáveis é um problema de educação de valores.

★

Todos sabem que a adolescência é uma fase de desconforto, na qual se testam, como em nenhum outro período, limites e frustrações, em meio a crises de baixa autoestima. Também todos sabem que vivemos uma época da busca imediata do prazer, tudo tem de ser em tempo real, num estímulo constante ao consumo.
A psicóloga Rosely Sayão lembra que, nesse contexto, são reverenciadas, por causa do imediatismo, as drogas legais e ilegais. Muito mais rápido do que fazer terapia é empanturrar-se de alguma pílula contra ansiedade. A tristeza é medicalizada, como se não fizesse parte do cotidiano - é como se devêssemos sempre parecer algum personagem sorridente de revista de celebridades ou parte de um anúncio, com a família feliz, de caldo de galinha.

★

Entrar na faca é bem mais rápido do que mudar a alimentação ou ficar malhando. Psicólogos alertam que o problema é bem mais fundo do que a necessidade de malhar ou controlar a alimentação - e aí entra a necessidade de educação de valores, uma das preocupações das escolas mais sérias. Educação de valores significa discutir o que significa beleza e aprender a relativizar a estética - afinal, beleza pode ser simplesmente a pessoa se conhecer e se gostar. Em síntese, sentir-se bem, apesar das limitações e imperfeições.

★

É bem mais fácil e rápido (e menos eficiente) tirar do ar a publicidade das anoréxicas profissionais do que manter, nas escolas, na família e nos meios de comunicação, um debate sobre o que é essencial na existência.

Mas o fato é que, para muitos, mulheres insustentáveis são feias.

★

PS - As escolas deveriam aproveitar a obrigatoriedade do ensino de filosofia (o que considero um avanço) para discutir esse tipo de assunto. Seria uma encantadora aula mostrar a evolução do corpo desde os tempos gregos. Se Marilyn Monroe fosse procurar emprego hoje, certamente alguém a mandaria se internar no spa.

2ª etapa: atividades de pré-leitura

1. Procure no dicionário o sentido da palavra "insustentável".
2. Qual dos sentidos encontrados lhe parece ser mais fácil de ser associado à imagem da mulher?

A primeira questão de pré-leitura busca proporcionar ao aluno a aquisição de novo conhecimento, relevante para a compreensão do título do texto. Já a questão 2 procura despertar a autonomia do aluno ao pedir que ele faça uma escolha entre as definições encontradas e, em seguida, através de ação cognitiva, uma associação de sentido entre o termo pesquisado e aquele que o acompanha. O conhecimento lexical e a coerência textual são as principais competências alvo a serem testadas e desenvolvidas.

3ª etapa: atividades durante a leitura

Nível 1:

3. Que lei foi aprovada pelo parlamento espanhol?

4. Qual trecho do primeiro parágrafo mostra a opinião do autor do texto a respeito da nova lei?
5. Qual argumento o parlamento espanhol utilizou para defender essa lei?
6. A preocupação com as "mulheres insustentáveis" ocorre apenas na Espanha ou é fato corrente em outros países também?

As questões de 3 a 6 visam à compreensão textual e correspondem ao nível linear de leitura, uma vez que não se exigem do leitor nenhuma inferência. Todas as respostas são encontradas claramente, bastando ao aluno retornar ao texto e copiá-las. É o momento em que se que avalia a aquisição por parte do aluno das informações transmitidas.

Nível 2:

7. Pode-se afirmar que o título por si só antecipa o tema abordado?
8. Uma informação originalmente presente no texto logo após o seu título foi retirada:

---

***O culto à magreza seria colocado no mesmo patamar das campanhas contra o fumo e a bebida***

---

Essa informação ajudaria a, inicialmente, entender de que se trata o texto?

Os itens 7 e 8 enquadram-se no nível 2 de leitura – "baixo nível inferencial", por se tratar de questões que permitem ao leitor encontrar as respostas através de um baixo nível inferencial. Ao lançar mão de relações lógico-semânticas, são informações do próprio texto não explícitas que, no entanto, proporcionam especulações sobre os novos contextos apresentados sobretudo na questão 8.

9. Segundo o texto, sempre houve na humanidade padrões de beleza. Qual (is) o (s) problema (s) que envolve (m) a atualidade?
10. Comente com suas palavras outros aspectos relacionados à valorização da aparência, principalmente na publicidade televisiva, e suas consequências abordados na sequência de parágrafos.
11. Qual a solução apontada pelo autor no que se refere ao tratamento que as questões sobre valorização da aparência e suas consequências devem ter?

As questões 9, 10 e 11 são também de "baixo nível inferencial", uma vez que suas respostas ocorrem por meio da paráfrase.

O maior objetivo das questões até então elaboradas, tanto as pertencentes ao nível 1 quanto ao nível 2, é proporcionar ao aluno, através da sequência dessas atividades, a percepção do *zoom* que o texto vai dando ao abordar o tema.

Primeiramente, foi promulgada uma lei na Espanha para a publicidade que supervaloriza o "culto ao corpo". A norma diz respeito aos problemas que atingem as adolescentes brasileiras na busca do corpo perfeito até sugerir possíveis soluções.

12. Os textos informativos costumam apresentar dados que comprovem aquilo que está sendo dito. E, muitas vezes, a partir desses dados o autor faz a sua intervenção acerca do assunto abordado. Sendo assim, responda:
    a) Quais são os fatos verídicos dos quais o autor lançou mão para consolidar seu ponto de vista?
    b) No trecho: "A cultura da celebridade é visível nos meios de comunicação, onde as entrevistas de modelos, repletas de asneiras e banalidades,

ganham destaque", onde é possível perceber a opinião do autor?

c) Que recurso gráfico foi utilizado para marcar a intervenção do autor?
d) Qual a função dos parênteses no trecho: "As escolas deveriam aproveitar a obrigatoriedade do ensino de filosofia (o que considero um avanço) para discutir esse tipo de assunto"?
e) No trecho: "Uma pesquisadora de Harvard (Susan Linn) publicou recentemente estudo mostrando a relação entre excesso de publicidade e distúrbios alimentares...", os parênteses utilizados têm a mesma função da questão anterior?
f) Se a sua resposta ao exercício anterior foi não, qual, então, seria o objetivo do emprego dos parênteses nesse caso?

A questão 12 busca mostrar ao leitor a diferença entre o que é fato no texto e o que é a intervenção do autor e que recursos gramaticais podem ser utilizados para marcar essa colocação pessoal. Esse tipo de atividade permite ao aluno por meio das informações factuais perceber a possibilidade de concordar ou não com o ponto de vista do autor, tirando suas próprias conclusões.

<u>Nível 3</u>:

13. "... os desfiles de moda no Rio e em São Paulo colocam ainda mais alto no pedestal **seres esqueléticos**, apresentados como padrão máximo de beleza". Nesse fragmento, o termo destacado faz referência a um elemento interno ou externo ao texto?
14. Com base em seus conhecimentos, responda: Quem seriam os seres esqueléticos?
15. Qual o sentido da expressão figurativa destacada neste trecho: "... corpos só se mantêm [...] **na base da faca**"?

16. Por que, possivelmente, o autor optou por empregar a expressão de sentido figurado em vez da linguagem em sentido literal?

As atividades 13 - 14 e 15 - 16 mantêm entre si uma relação semântica e sequencial. Buscando as primeiras a inferência com o conhecimento de mundo do aluno e as segundas um raciocínio lógico a partir da inferência realizada, formando, dessa forma, dois pares de questões de alto nível inferencial. Optou-se por colocá-las separadamente para se evitar mais de um comando na mesma pergunta, já que o aluno acaba respondendo apenas a um dos comandos.

No último parágrafo, o texto cita a celebridade Marilyn Monroe. Sem dúvida, essa referência exige um saber enciclopédico específico, pois proporciona várias inferências sobre quem foi a atriz e sobre suas características físicas que se contrapõem aos padrões de beleza atuais abordados no texto.

Contudo, muito pouco provavelmente, um aluno do nono ano do Ensino Fundamental tenha esse conhecimento prévio para conseguir fazer tal inferência. Na possibilidade de o exercício não ser realizado na presença do professor, não poderia haver questões que abordassem tal referência. Para isso, dever-se-ia pedir a esse aluno que fizesse uma pesquisa complementar a fim de lhe permitir as inferências.

Segundo Gerhardt (2009: 75):

> Há várias compreensões sobre a natureza do conhecimento prévio bem como sobre as formas como ele pode ser explorado a fim de melhorar a qualidade de leitura dos alunos.

Por isso, aconselha-se que o professor realize a leitura em sala de aula, aproveitando a situação para ampliar o conhecimento de mundo dos seus alunos e criar atividades orais de alto nível inferencial que conduzam a turma à percepção das possíveis associações e objetivos do autor ao se referir a tal celebridade.

17. Releia o terceiro parágrafo:

| |
|---|
| Considere-se ou não papel do poder público meter-se nesse tipo de publicidade, o fato é que se espalha pelo mundo, inclusive no Brasil, uma reação contra as mulheres insustentáveis, cujos corpos só se mantêm (salvo questões genéticas) na base da faca e consumo insalubre de alimentos. |

a) Você considera papel do poder público intervir na publicidade? Fundamente sua resposta.
b) A "reação contra as mulheres insustentáveis" surgiu tão logo começou a supervalorização da aparência na mídia ou foi um processo gradual compatível com o crescimento desse tipo de publicidade e suas consequências para a sociedade?

A questão 17, sobretudo o item a), busca unir informações antecedentes e descendentes, uma vez que o leitor precisa associar os seus conhecimentos prévios e sua opinião às informações novas apresentadas no texto durante a leitura.

18. Observe as informações contidas no fragmento a seguir:

| |
|---|
| Sempre houve, na história da humanidade, padrões de beleza. O problema é que, agora, juntaram-se à cultura das celebridades, o culto do narcisismo, a visão cada vez mais imediatista dos jovens e as óbvias questões de saúde para alcançar determinado tipo de padrão de beleza, tudo isso embalado pela publicidade. |

Que caminhos alternativos poderiam ser criados para a resolução, ou pelo menos diminuição, desse problema?

As atividades 17 e 18, como questões de alto nível inferencial, exigem do leitor mesclar o seu conhecimento de mundo com as informações fornecidas pelo texto com o objetivo de produzir uma resposta lógica que demonstre que o aluno fez uso, ainda que inconscientemente, de processos metacognitivos para atingir o aprendizado. O que vai diferenciar questões como essas do nível 3 de atividades do nível 4 é que neste nível as perguntas abrangem o texto por inteiro, enquanto naquele referem-se a fragmentos do texto.

4ª etapa: Atividades de pós-leitura

Nível 4:

19. Sobre o assunto abordado, o autor defende que uma discussão deva se fazer presente nas salas de aula. Você concorda com ele? Defenda sua opinião.
20. Com base nas informações apresentadas no texto, qual o seu posicionamento em relação ao "culto do corpo" e o que é essencial na vida?

As questões de pós-leitura buscam a verificação da aprendizagem do conteúdo desenvolvido no texto, verificando se os objetivos de leitura desenvolvidos nas questões de "pré-leitura" e "durante a leitura" foram atingidos. Equivalem ao nível "inferencial reflexivo global" a que se refere Applegate: são atividades que permitem o aluno se expressar, correlacionando a visão abordada no texto como um todo com a sua opinião formada pela associação entre o seu conhecimento prévio e as novas informações adquiridas através da leitura, construindo, assim, significados.

De acordo com Applegate et al (2002, p. 174): "Bons leitores relacionam experiências prévias ao texto, interpretando, avaliando e considerando respostas alternativas e interpretações".

**Descrição da aplicação das atividades**

O exercício foi aplicado à turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino do município de Petrópolis, região serrana do Estado do Rio de Janeiro, em conformidade com a proposta neste capítulo apresentada. Primeiramente, os textos foram entregues aos alunos e foi-lhes permitido apenas ler o título para, então, responderem às questões de pré-leitura. Dicionários foram distribuídos. Em seguida, as questões 1 e 2 foram colocadas no quadro e debatidas oralmente com mediação da professora. A realização do exercício de forma oral demonstrou-se consideravelmente produtiva, uma vez que foi possível ouvir e buscar compreender as concepções e os posicionamentos pessoais de cada aluno, permitindo-lhes analisar a própria fala e suas concepções prévias.

Na sequência, o texto foi lido em voz alta pelo professor com acompanhamento de todos os alunos durante a leitura. Em seguida, os discentes receberam as questões textuais para que pudessem respondê-las em seus cadernos.

Alguns momentos do texto necessitaram da mediação por parte do docente como o trecho a que se refere à artista Marilyn Monroe, dada a idade dos alunos e o contexto apresentado, assim como fragmentos em que predominaram a linguagem figurada. Foi notória a maior facilidade dos aprendizes para responder às questões pertencentes aos níveis 1 e 2 de leitura. Foi

igualmente perceptível maior destreza, em comparação a outros exercícios, inclusive de livros didáticos, por parte dos educandos ao lidar com um comando por questão. Fator de grande efeito consiste na sequência em que as questões foram organizadas de modo a proporcionar um zoom no processo de compreensão do texto, permitindo que a resposta a uma questão ajude os questionamentos subsequentes, direcionando a leitura.

Após o término e a correção das atividades "durante a leitura", apresentaram-se à turma as questões de nível inferencial global. As perguntas foram escritas no quadro, assim como as de pré-leitura, e, também em voz alta, debateram-se os questionamentos expostos, permitindo que cada um pudesse se colocar diante os demais, retratando suas inferências e conclusões acerca do texto, proporcionando, dessa forma, o trabalho com informações ascendentes e descendentes. Ao termo, cada aluno respondeu por escrito a sua resposta com o objetivo de sintetizar o debate realizado e de trabalhar a norma culta escrita em contraposição à linguagem falada coloquial.

No que concerne aos resultados, constatou-se a importância de se trabalhar com a metalinguagem tendo em vista a participação ativa dos alunos e o seu êxito na construção de suas respostas e, o mais meritório, constatar que os alunos "não saíram do texto como entraram". Isso quer dizer que a leitura lhes proporcionou uma nova experiência, ou até mais que isso, uma vivência.

## Considerações

Não se pretendeu aqui defender a utilização de textos simplesmente para se parecer moderno e atualizado. Sustentou-se o ensino de gramática pautado em atividades metalinguísticas e metacognitivas, que

conduzam o aprendiz ao pensamento reflexivo sobre o processo de leitura e escrita. Pouco se tem visto na prática nas salas de aula do Ensino Fundamental no país o estímulo à reflexão e à extração dos sentidos implícitos. Note-se que os PCN embasam esse argumento:

> Se o objetivo é que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para melhorar a capacidade de compreensão e expressão, tanto em situações de comunicação escrita quanto oral, é preciso organizar o trabalho educativo nessa perspectiva. (p. 91)

Salientamos que as questões aqui apresentadas não esgotam todas as possiblidades para o texto analisado, mas se propõem a exemplificar como a aula de leitura pode ser eficiente em sua proposta a qual deva conduzir o aluno ao sucessivo domínio da sua língua materna, tornando-se autônomo nas situações comunicativas em que se encontre, sejam elas orais ou escritas.

Para que isso ocorra, faz-se necessário que o professor lance mão de estratégias pedagógicas que abranjam processos metalinguísticos que envolvam a organização do texto na construção de sentidos. As atividades devem proporcionar ao aluno perceber ser ele o próprio agente das conexões realizadas entre as informações trazidas pelo texto e o seu conhecimento prévio, de modo a explicitar-se que a construção de significados realiza-se a partir de uma determinada representação linguística decodificada pela leitura.

## Referências

APPLEGATE, Mary DeKonty; QUINN, Katheleen Benson; APPLEGATE, Anthony J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. The Reading Teacher, v. 56.

BOTONI-RICARDO, Stella Maris; RODRIGUES, Carolina; DA SILVA, Cláudia; LOPES, Iveuta; COBBUCI, Paula; MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs.). Leitura e Mediação Pedagógica. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: Introdução e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CEREJA, W; COCHAR, M. Português Linguagens 9º ano. 9ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

FAUCONIER, G; TURNER, M. The way we think: conceptual integration and the mind's hidden complexities. New York: Basic Books, 2002.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo "gramática"? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; ALBUQUERQUE, Camila de Faro de; SILVA, Igor de Souza. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. Ciênc. cogn., Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, jul. 2009.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela et all. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. RBLA, Belo Horizonte. v. 15 n 1. p 180-208, 2015.

_____; BOTELHO, Patrícia Ferreira; AMANTES, Aline Mendes. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 15, n. 1, 2015.

MOLLICA, Maria Cecilia; PATUSCO, Cynthia; BATISTA, Hadinei; NASCIMENTO, Rodrigo Alipio. Verificando a compreensão inferencial por meio de experimento on-line. IN: MOLLICA, Maria Cecilia ; BATISTA, HadiNei Ribeiro; GUIMARÃES, Ludmila (orgs.). *Cybercorpora e inovação com práticas de ensinagem.* Curitiba: Editora CRV, 2015, pp. 41-59.

NELSON, T. O.; NARENS, L. Metamemory: a theoretical framework and new findings. *In*: BOWER, G. (Ed.). *The psychology of learning and motivation*. San Diego: Academic Press, p.125-167, 1990.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2015.

http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1001201018.htm. Acesso em 16 de novembro de 2015.

# O PORTUGUÊS E A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Darcilia Simões[46]
Claudio Artur O. Rei[47]

## Considerações iniciais

**Língua**
Esta língua é como um elástico
que espicharam pelo mundo.
No início era tensa,
de tão clássica.

Com o tempo, se foi amaciando,
foi-se tornando romântica,
incorporando os termos nativos
e amolecendo nas folhas de bananeira
as expressões mais sisudas.

Um elástico que já não se pode
mais trocar, de tão gasto;
nem se arrebenta mais, de tão forte.

Um elástico assim como é a vida
que nunca volta ao ponto de partida.
(Gilberto Mendonça Teles)

Iniciamos nosso artigo com uma epígrafe que, a nosso ver, antecipa nossa ideia sobre a nossa língua portuguesa. Símbolo de uma nação que sobreviveu e está

[46] Universidade do Estado do Rio de Janeiro/SELEPROT – Brasil. E-mail: darciliasimoes@gmail.com

[47] Universidade Estácio de Sá -RJ-/SELEPROT. Brasil. E-mail: arturrei@uol.com.br

sobrevivendo a grandes intempéries sócio-históricas, sem que essa língua se deixe vencer pelas intromissões e interferências que uns tantos tentam fazer-lhe. A língua portuguesa do Brasil é também um símbolo de resistência!

Depois do inglês e do espanhol, o português seria a terceira língua ocidental com maior número de falantes. No entanto, em especial no Brasil, a despeito dessa relevância quantitativa, há certo desleixo em relação à importância da língua portuguesa seja no âmbito da língua nacional, seja na dimensão internacional. Sem ter pejo de falar de compromissos da manutenção de uma língua nacional e as consequências do descompromisso político com o vernáculo, como sendo etapas de um processo de universalização dessa língua, o que se verifica é um processo equivocado no tratamento dado pela escola e pelos falantes, em geral, à língua portuguesa.

Não me refiro à população de pouca ou nenhuma escolarização, senão àqueles que, por especificidades profissionais ou funcionais, deles se espera comunicação formal, ou seja, segundo a norma padrão, ou culta, (aqui considerada como variedade que neutraliza as diferenças diatópicas e diastráticas, pelo menos).

Todavia, os meios de comunicação de massa vêm, há algum tempo, difundindo certa confusão quanto ao uso padrão da língua. Esse equívoco vem sendo alimentado por uma corrente, não menos equivocada, que insiste em apontar o ensino da língua padrão como uma das formas (senão a mais grave) de disseminar o preconceito social por meio da língua. Isto é, ensinar na escola uma variedade que se distancia da prática linguageira cotidiana dos alunos é classificá-los como gente de segunda classe (ou até terceira!) pelo simples

fato de (ainda) não dominar o uso padrão. Esta atitude vem alimentar o desestímulo dos nacionais em relação à educação escolar, pois na escola se fala uma língua "exótica" (doravante iremos aspeando todas as expressões que se ouvem sobre a língua padrão) que "ninguém fala", mas que é obrigatória para os alunos, fadando-os certamente ao fracasso escolar.

Uma consequência grave dessa situação é a difusão de que o ensino escolar deve respeitar a fala original dos alunos, para não os desrespeitar. No entanto, o acesso aos bens adquiríveis por meio da leitura é-lhes negado, uma vez que a aprendizagem da língua escrita implica o domínio de uma modalidade diferente da falada e, consequentemente, precisa da padronização sob pena de tornar-se ininteligível. Mas a força da corrente que prega o preconceito linguístico tem ganhado tanta força — e já faz muitos aniversários — que o professor, que hoje atua nas séries iniciais e foi escolarizado sob essa égide, constata que seu domínio linguístico não vai além daquele que os alunos trouxeram para a escola, quando nela entraram. Logo, as trocas linguísticas entre professor e aluno na Escola Básica passam a ser um referendo da fala do aluno. Em outras palavras, a escola oficializa a fala do aluno, tornando-o despreocupado com adquirir novas maneiras (outras variedades) de expressar-se na sua língua, uma vez que "já se comunica suficientemente bem".

Como se a escola não bastasse para reafirmar essa tendência, a comunicação midiática vem reforçando essa ideia, uma vez que é frequente o emprego de formas não padrão na imprensa falada e escrita. Seja no vocabulário, seja na morfossintaxe, há exemplos sobejos para constatar esse uso, no mínimo discutível da língua portuguesa, que é a língua nacional do Brasil e de mais oito outras nações.

Se considerarmos o número de falantes do português hoje, tem-se que é utilizada por 261 milhões de pessoas, sendo a quarta língua mais falada no mundo, atrás do mandarim, do espanhol e do inglês. Se as projeções demográficas das Nações Unidas estiverem certas, em 2050 haverá cerca de 387 milhões de lusofalantes em todo o mundo e até o final do Século XXI, esse número deverá aumentar até aos 487 milhões, de acordo com matéria (15/11/2016) assinada por assinada por Raquel Amado, Carlos Matias, Carlos Felgueiras e intitulada "Aumenta número de falantes de Língua Portuguesa"[48].

O Portal UOL apresenta uma listagem dos países integrantes do dito Mundo Lusófono[49] e o respectivo número de falantes:

| Países | | Habitantes |
|---|---|---|
| 1. | Brasil | 185.000.000 |
| 2. | Moçambique | 18.800.000 |
| 3. | Portugal | 10.500.000 |
| 4. | Angola | 10.000.900 |
| 5. | Guiné-Bissau | 1.400.000 |
| 6. | Timor Leste | 800.000 |
| 7. | Cabo Verde | 415.000 |
| 8. | São Tomé e Príncipe | 182.000 |
| 9. | Guiné Equatorial | 100.000 |

A posição do Brasil nesse quadro é majoritária em número de falantes, portanto, cresce a responsabilidade do Brasil para com a língua portuguesa, especialmente quando há o desejo de que se torne uma língua franca

[48] In https://www.rtp.pt/noticias/pais/aumenta-numero-de-falantes-de-lingua-portuguesa_v962257 Consulta em 02.Julho.2017.

[49] In http://portugues.uol.com.br/gramatica/mundo-lusofono.html Consulta em 02.Julho.2017.

internacional, como já o são o inglês e o espanhol. O crescimento das publicações em inglês reflete uma tendência brasileira, seguindo orientação do SciELO (Scientific Eletronic Library Online), de buscar a internacionalização da pesquisa feita no país. Para inserir a pesquisa brasileira de forma mais efetiva na comunidade internacional, vem crescendo a exigência de que os textos sejam escritos em inglês, cujo potencial de alcançar um público mais amplo é indiscutível.

No entanto, essa exigência parece afrontar os professores de Português, uma vez que põe esta língua numa condição subalterna e paradoxal: busca-se diuturnamente métodos e técnicas mais eficientes de ensinar o Português Padrão (PP) aos estudantes, ao mesmo tempo que se tem de divulgar seus achados em inglês.

Mesmo que não seja a meta suplantar o inglês como língua franca da ciência, há o desejo de que mais e mais pessoas possam, no mínimo, compreender o que se diz em português, pois assim os textos da ciência escritos em português poderiam crescer em número de acessos, por conseguinte em número de citações.

## O ensino do PP como base para o aprendizado de outras línguas

A situação do português é muito complicada, quando se fala na divulgação científica, principalmente pelo fato de muitas pesquisas aqui desenvolvidas não serem de agrado ou de interesse dos outros países lusófonos.

Isso implica uma reformulação nas práticas pedagógicas do Português, uma vez que até entre os lusofalantes de além-mar, o que se fala no Brasil é de difícil compreensão, mas esse aspecto é uma via de mão

dupla, visto que muitos brasileiros têm grandes dificuldades em entenderem a fala de nossos irmãos portugueses, tanto que, na tevê por assinatura, especificamente no Canal Brasil, quando são exibidos filmes portugueses, eles vêm legendados, algo que, em tese, não seria necessário.

Para discutir essa variação linguística, faz-se necessário, no entanto, breve passeio pela História do Brasil, que, consoante se sabe, foi "descoberto" pelos portugueses, em 1500. Desde então, o território brasileiro passou a ter grande presença dos portugueses e, consequentemente, da língua portuguesa, que se foi enraizando pelo domínio das terras, começando, assim, um processo lento e gradativo de desaparecimento das línguas indígenas, sobrevivendo com mais força apenas o tupinambá, língua falada pelos índios que habitavam a costa brasileira. Sua conservação se dá devido ao trabalho de catequese dos jesuítas, que a aprenderam, para melhor estabelecer comunicação com os índios. Dessa relação, o Brasil herdou, em sua língua portuguesa, palavras de origem tupi, principalmente no que diz respeito aos itens lexicais relacionados à fauna, à flora e à natureza de forma geral. Observemos que, no Brasil, usamos a palavra de origem indígena *urubu*, para designar abutre, enquanto que, em Portugal, só há abutre.

Já no final do Século XVI, com o advento da União Ibérica, a Espanha estava mais preocupada com suas colônias que com as colônias portuguesas. A saída foi a vinda de escravos africanos, para o trabalho, consequência também de uma dificuldade de "doutrinação escravocrata indígena". Os negros, oriundos de diversas regiões da África, traziam seus dialetos locais, acabando por incorporar outros itens lexicais à língua falada no Brasil, especialmente no que

tange à culinária (*quitutes*), a nomes de doenças (*calombo*), à música (*batuque*), à indumentária (*abadá*), ao cotidiano (*babá*) etc.

Esse "abandono" começou a despertar o interesse de alguns grupos de colonos que já residiam há tempos aqui, havendo mesmo constituído família, com filhos já nascidos em terras brasileiras, gerando o que, historicamente, chamamos de movimentos nativistas. Segundo Teixeira; Dantas,

> Ainda, no mesmo ano de 1641, depois de chegar a São Paulo a notícia da "restauração" portuguesa na Europa os paulistas pretendem aproveitar a oportunidade para se desligar definitivamente de Portugal, que até então não tem manifestado nenhum interesse maior pela região Sul da Colônia, e proclamam o "Reino Unido de São Paulo", tentando aclamar como rei o paulista Amador Bueno da Ribeira. Com a obstinada recusa do aclamado, o ânimo da população esfria, e o movimento não chega a passar de um simples episódio isolado, mas significativo do nativismo colonial incipiente. (1979: p. 152)

Quatro anos após, ocorre a *Insurreição Pernambucana*, movimento com a finalidade de expulsar os holandeses. Apesar de ser um movimento armado contra invasores estrangeiros, a luta adquire um nítido caráter "nativista, de resistência aos interesses metropolitanos.

Ainda no Século XVII, em 1684, ocorre um movimento isolado, conhecido como *Revolta dos Beckman*, que envolvia os jesuítas, a escravização e a Companhia do Comércio do Estado do Maranhão. Mais

uma vez, chocam-se o interesse local da população colonial e os interesses metropolitanos, prevalecendo-se, obviamente, o segundo sobre o primeiro (TEIXEIRA; DANTAS, 1979:153).

Nesse mesmo século, começou a haver, também, um maior afastamento entre a língua portuguesa falada no Brasil e a língua falada em Portugal, em virtude de alguns acontecimentos: a União Ibérica; número reduzido de portugueses que eram mandados para cá; influências linguísticas indígenas e africanas; a Invasão Holandesa, no nordeste do Brasil, e a influência que a língua francesa exercia no português de Portugal, como a brevidade dos fonemas [e], à quase não pronunciação, e do [a], como preposição, artigo e pronome e em posição pós-tônica, fato não ocorrido na fala brasileira.

No século XVIII, entretanto, a descoberta das minas e jazidas provoca imediatamente um extraordinário fluxo migratório interno e externo. Portugal passa a ver, então, a colônia com um interesse maior. No entanto, a vinda dos negros africanos e a população local — indígena e branca (portugueses e holandeses, os quais decidiram ficar) — começaram a se miscigenar, acarretando uma explosão demográfica. Muitos nascidos na colônia nunca tinham ido a Portugal, consideravam-se brasileiros, portanto, gerando-se, assim, o primeiro movimento nativista deste século: a *Guerra dos Emboabas* (1709). Logo após, em Pernambuco, ocorre outra luta entre os portugueses comerciantes de Recife e os proprietários rurais de Olinda (em sua maioria "brasileiros"), que ficou conhecida como *Guerra dos Mascates*. Em 1711, a Cora Portuguesa intervém na região, pondo fim aos conflitos e confirmando a autoridade de Recife. Mais uma vez se evidencia a reação nativista colonial frente à dominação da Metrópole, representada aqui pela própria burguesia portuguesa.

Esses acontecimentos estavam levando a uma maior conscientização das pessoas. Crescia a ideia de que a colônia era rica e poderia bastar-se autonomamente. Paralelemente a esses pensamentos, Portugal resolve "tomar as rédeas" da colônia, criando a Casa de Fundição, órgão responsável para recolher e fundir o outro encontrado. Além disso, impõe uma fiscalização e uma tributação excessivas, o que provoca uma tentativa de conspiração, para que não se aceitem tais imposições. Assim nos fala Teixeira & Dantas sobre a Revolta de Vila Rica:

> A Revolta de Vila Rica assinala o amadurecimento da consciência colonial, apesar de ser ainda um movimento local e de pouca organização. Mostra também a progressão correspondente da repressão metropolitana, que, na morte de Felipe dos Santos (líder do movimento), dá uma ideia de como seriam tratados os sediciosos, que ousassem atentar contra as ordens de Sua Majestade. (1979: 155-6)

Nesse preâmbulo histórico, ocorre, em 1763, a definitiva transferência para o Rio de Janeiro da sede do Governo-Geral, devido à maior facilidade de transporte e de controle do produto da mineração e das descobertas dos bandeirantes, tornando-se, então, cada vez mais acentuada a estagnação econômico-político-administrativa de Salvador. Assim, fomentados por um trabalho "subterrâneo" da Maçonaria e imbuídos pela imagem fantástica da Revolução Francesa, prova de que o povo tem força, os soteropolitanos começaram a organizar um movimento, denominado *Revolta dos Alfaiates*, mais tarde chamado de *Conjuração Baiana*, no qual defendiam seus princípios básicos: igualdade social, liberdade de comércio, trabalho livre, extinção de todos os privilégios sociais e preconceitos de cor.

A *Conjuração Baiana* (1798) é mais um passo importante para o aprofundamento das inquietações, das revoltas da colônia brasileira, ligadas às revoltas generalizadas de toda a América meridional. Cabe ressaltar, ainda, o caráter eminentemente popular desse movimento, o que, sem dúvida, demonstra o grande desejo de libertação da dominação metropolitana.

O Século XVIII ainda foi palco de outro grande movimento nativista: a *Inconfidência Mineira* (1789). O fim dos recursos das jazidas e a não descoberta de novas puseram o Ciclo do Ouro numa rápida decadência, impossibilitando aos colonos o pagamento das altas taxas. Apesar dessa situação, a Coroa Portuguesa aperta o cerco, gerando uma insatisfação muito grande, considerada por muitos como o estopim para a revolta, tanto que é o primeiro movimento a propor a libertação definitiva da colônia do jugo de Portugal, por meio de uma ação organizada que contaria com o apoio do povo e de membros de certas elites (intelectual, militar, eclesiástica etc.). O movimento[50], em si, não chega a ter sucesso prático algum, tendo sido denunciado e severamente reprimido. Mesmo assim, como afirma Luz

> [...] a falta de consciência ideológica não invalida o significado da Inconfidência Mineira. Era um sintoma da desagregação do Império português na América. A Coroa Portuguesa bem o sentiu, e tentou, por um castigo exemplar, deter a marcha do processamento histórico e impedir pelo terror que seus domínios seguissem o exemplo da América inglesa. Refletia, por outro lado, os impulsos de um povo que

[50] Para maior conhecimento desse movimento, sugerimos a leitura do livro *O Romanceiro da Inconfidência*, de Cecília Meireles, cuja pesquisa história e valor linguístico-literário são ímpares.

> toma consciência de sua realidade, suas peculiaridades e suas possibilidades. Nesse sentido foi "nacionalista", mesmo que pretendesse circunscrever-se a Minas Gerais. (1968: 405)

Apesar de extenso, o que incialmente dissemos ser um breve passeio, tornou-se longo; mas o que queríamos salientar é que, mesmo sendo falantes do mesmo idioma, sempre houve um distanciamento entre os propósitos portugueses e os brasileiros, tanto em nível histórico quanto em linguístico; porém, mesmo assim, muito fora herdado da cultura lusitana em nossa formação. Vejamos um pouco disso na letra de "Fado Tropical"[51], de Chico Buarque & Ruy Guerra:

*Oh, musa do meu fado,*
*Oh, minha mãe gentil,*
*Te deixo consternado*
*No primeiro abril,*

*Mas não sê tão ingrata!*
*Não esquece quem te amou*
*E em tua densa mata*
*Se perdeu e se encontrou.*

*Ai, esta terra ainda vai cumprir seu ideal:*
*Ainda vai tornar-se um imenso Portugal!*

*(...)*
*Com avencas na caatinga,*
*Alecrins no canavial,*
*Licores na moringa:*
*Um vinho tropical.*
*E a linda mulata*

[51] In: BUARQUE, Chico (1993). *Chico canta*. CD Philips nº 510.008-2, f.7.

*Com rendas do Alentejo*
*De quem numa bravata*
*Arrebata um beijo...*

*Ai, esta terra ainda vai cumprir seu ideal:*
*Ainda vai tornar-se um imenso Portugal!*

*(...)*
*Guitarras e sanfonas,*
*Jasmins, coqueiros, fontes,*
*Sardinhas, mandioca*
*Num suave azulejo*
*E o rio Amazonas*
*Que corre Trás-os-Montes*
*E numa pororoca*
*Deságua no Tejo...*

*Ai, esta terra ainda vai cumprir seu ideal:*
*Ainda vai tornar-se um império colonial!*
*Ai, esta terra ainda vai cumprir seu ideal:*
*Ainda vai tornar-se um império colonial!*

Obviamente, a profecia do refrão não se concretizou, mas as estrofes que seguem após a primeira, ou seja, após o descobrimento, começam a mostrar não só a aquisição dos hábitos culturais portuguesas, como também a miscigenação étnica e cultural. Logo na segunda estrofe, numa tentativa de manter a métrica (os versos são hexassílabos), os autores cometem "deslizes" gramaticais em relação à conjugação do imperativo, uma prévia do que aconteceria à língua portuguesa no Brasil, uma vez que, na época da colônia, o estudo era para poucos, estava centrado na mão dos jesuítas, índios, escravos, mulatos alforriados, filhos de colonos menos abastados, enfim,

muitos aprendiam pouco ou nada, pois eram vistos apenas como mão de obra produtiva. Obviamente que, a longo prazo, isso se repercutiria na língua falada, distanciando ainda mais o idioma falado entre os dois países.

No Século XIX, com a Transmigração da Família Real para cá, em 1808, houve novamente um "encontro" entre essas duas modalidades, a lusitana, que passara por algumas transformações, as quais não ocorreram aqui, e a brasileira, com sotaques regionais e usos de itens lexicais característicos de uma cultura miscigenada. Com a corte vivendo em nossas terras, imitar a nobreza passou a ser um comportamento típico à época. Chiar nos esses e aspirar nos erres passou a ser um padrão da fala, sobretudo no Rio de Janeiro, como forma de se aproximar da elite da época.

Entretanto, isso não dura muito, pois, com a Proclamação da Independência, em 1822, nasce um sentimento de exaltação do nacional, a "brasilidade" se torna moda, e a literatura passa a ser um veículo dessa nova visão. O Romantismo teve muita responsabilidade pela difusão desses novos ideais pela incorporação à língua escrita de itens consagrados apenas à fala. As narrativas e poesias indianistas, por exemplo, registram os itens lexicais de origem indígena. Sousândrade, em O *Guesa*, não apenas registra os itens lexicais, como também a variante usada por quem sofreu influência das duas línguas (tupi e portuguesa). Inglês de Sousa, em seus romances iniciais, *O cacaulista*, *Histórias de um pescador* e *O coronel sangrado*, trilogia ambientada no sul do Pará, aborda, em suas narrativas, os itens lexicais dessa região e explora, no discurso direto, a variante linguística daquela região, algo incomum, por exemplo, na obra de José de Alencar, que, mesmo às personagens sem instrução (escravos, por exemplo), quando lhes dava

voz, usava a norma padrão[52]. Franklin Távora, em *O cabeleira*, também explora a fala e o vocabulário do Nordeste, especialmente dos canaviais de Pernambuco.

Apesar dessas discretas e isoladas tentativas, o português escrito, ainda que diferente do falado, no Século XIX ainda estava preso aos padrões lusitanos. Mesmo com a escrita distanciada da fala comum, obedecia-se às normas gramaticais vigentes. Somente no Modernismo, após o advento da semana de Arte Moderna, que os laços de escrita lusitana foram rompidos, trazendo como crítica a valorização excessiva que ainda se dava à cultura europeia e motivando o povo a valorizar sua própria língua como "brasileira".

Mário de Andrade foi um desses ruptores mais acirrados. Em seus romances e poesias, há registros de *si*, *sinão*, *milhor*, e algumas estruturas sintáticas. Oswald de Andrade, em seu célebre poema "Pronominais", critica a tirania gramatical lusitana em detrimento ao uso pronominal do Brasil. Manuel Bandeira também é um excelente exemplo.

A partir de 1930, passada a "euforia" dos modernistas, com o surgimento da escola neorrealista ou a literatura regional, nomes como Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, José Lins do Rêgo, Rachel de Queirós e Érico Veríssimo começam a dar outras formas e fôrmas à língua portuguesa. As letras brasileiras haviam confirmado o português do Brasil como uma língua autônoma, retratando, em sua literatura, os reflexos da língua falada, mas deixam isso registrado na fala das personagens, respeitando-se a norma padrão em suas narrativas.

---

[52] Nota-se apenas o registro nas formas de tratamento: *sinhá*, *vosmicê* etc.

Assim, retomando nossa fala inicial, sentimo-nos deveras incomodados com o fato de termos de escrever nossas pesquisas em língua inglesa, afinal, durante séculos estivemos em luta por nossa autonomia, seja no âmbito governamental seja no linguístico. Hodiernamente, temos grupos de pesquisa associados em diversos congressos internacionais, isso mostra relevância dos estudos linguísticos no/do Brasil

Todavia, o relativo desleixo dos brasileiros em relação à prática linguageira no país, prática esta que se assenta num processo histórico já descrito, além de uma visão "modernosa", é considerada "muito errada" pela comunidade lusófona de outros países; no entanto, na contramão dessa visão, os brasileiros tendem a estranhar a fala lusitana. Observemos uma conversa informal de Twitter acerca de uma postagem que retrata uma discussão entre duas falantes nativas portuguesas:

**Ilustração1. Conversa no Twitter**[53]

[53] https://twitter.com/robstwi/status/813519527858282496

Nossa posição, no entanto, não é paradoxal, apenas *nem tanto ao mar nem tanto a terra*. Entender a língua contemporânea, prezando e prestigiando suas variedades, implica conhecer nossa cultura, nossa gente, nossa história, mas, para isso, não se pode negar uma em prol da outra, como muitos apregoam em suas palestras e escritas.

O momento histórico em que a língua nacional vem sendo alvo de discussões acirradas, rever as contribuições do autor de *A excelência vernácula de Gonçalves Dias* é produtivo mote para o desenvolvimento de férteis estudos sobre os compromissos da manutenção de uma língua nacional e as consequências do descompromisso político com o vernáculo. Diz o mestre que

> do mesmo modo que existe um estilo individual, haverá um estilo nacional que representa um caráter, uma sensibilidade, um modo-de-ser nacional; uma expressão linguística que reflita esse modo-de-ser, essa, por assim dizer, alma coletiva (GCM, 1971: 133).

No entanto, deixar a expressão à mercê de máximas como *comunicou ´tá comunicado!* ou *entendeu, não sacrifica!* não são atitudes responsáveis, sobretudo do ponto de vista educacional. Geraldi (2002: 30), evocando Nicolló Perutti, assevera que "o ensino da língua e de sua gramática é uma das mais fortes contribuições para a formação de um cidadão responsável". O estudioso italiano diz que "a instrução gramatical é o início e o fundamento de todas as disciplinas e não é possível atingir a perfeição em nenhuma disciplina senão começando pela gramática".

Cônscio da versatilidade de seu idioma e das relações entre escolhas linguísticas e situações

comunicativas, o sujeito-falante será capaz de expressar-se com adequação e clareza, sem perder a liberdade — bandeira usada em prol de certa libertinagem linguística documentável em nosso tempo. Observemos como Quino (2006) critica exatamente essa falta de criticidade, tanto no que tange ao ensino de Língua Portuguesa quanto à questão da fala vazia:

**Ilustração 2. Diálogo extraído das tirinhas da Mafalda (Quino, 2006)**

Conforme podemos observar e de acordo com nossa proposta, há de se distinguir o que é língua falada do que é língua escrita e língua literária, para uma maior percepção da língua e, consequentemente, da aquisição de uma língua estrangeira. Repetir as frases feitas das cartilhas ou os exemplos literários dos livros didáticos não tornam um utente da língua melhor falante que outro, uma vez que isso significaria a utilização do código linguístico de uma forma institucionalizada sem nenhuma criticidade.

Nesse sentido, nossa proposição é de que só é possível o ensino de uma língua estrangeira (L2), ou adicional (como outra denominação para L2), com objetivos de se estabelecer um processo sem valoração, caso o ponto de vista cultural do aprendiz seja levado em consideração e se estabeleça um diálogo intercultural durante o processo de aprendizagem e aquisição.

## Os textos científicos produzidos em língua portuguesa

Voltando à questão preliminar, os brasileiros são grandes produtores de textos científicos na área das Letras, em diferentes linhas de pesquisa. Por sermos a quarta língua mais falada no mundo, não deveríamos aceitar a imposição de nossos textos terem de ser escritos na língua inglesa, para que sejam divulgados.

Pensemos o seguinte: em trabalhos de viés gramatical, estilístico, semântico, ou de variantes linguísticas, como proceder com os exemplos, cuja tradução poderá/deverá fugir totalmente à proposta da escrita. Analisemos alguns casos: (1) sendo um trabalho estilístico, como falar em língua inglesa da sonoridade de um verso, por exemplo, algo que está sendo analisado em língua portuguesa? Vejamos, como exemplo, "Lindo lago do amor", de Gonzaguinha: *maravilhosamente clara água / no lindo lago do amor* ("Wonderfully clear water on the beautiful lake of love"), ou *O colar de Carolina / colore o colo de cal / torna corada a menina*, "O colar de Carolina", de Cecília Meireles: ("The Carolina's Necklace / Color the lap with lime / turn blushed the girl"). Como explorar a expressividade vocálica do /a/? Como traduzir a ideia de que esse fonema remete à ideia de claridade em língua portuguesa, se tivermos de traduzi-lo? E a expressividade de /l/ e /r/ no poema de Cecília? (2) O aspecto semântico de uma propaganda, um jogo verbal que é perceptível em Português, todavia, não o será em língua inglesa: *Encha seu filho de bolachas!* (Propaganda de biscoito). (3) Observando-se os aspectos fonéticos de uma região para outra? O debordamento na palavra menino: [min'inu]; [men'inu]; [mƐi'inu]. Será um caos, então! Os aspectos descritivos morfológicos da língua seriam totalmente incompreensíveis num texto em língua inglesa, pois traduzir para uma língua em que não haja os mesmos processos flexionais que a sua

significaria um texto bastante insólito para quem o lê: os casos das vogais e consoantes de ligação que estão ligados à eufonia, por exemplo.

Todavia, esse tipo de investida não é novidade para os estudiosos brasileiros. Com a implementação do AI5 (1968), houve um cerceamento às produções culturais no país, especialmente em relação à música. A censura freava as produções com cunhos ideológicos, políticos ou sociais, delimitando-se, assim, o teor das letras de música. Foi um momento de grande abertura para que as rádios, àquela época, para mostrar modernidade, começassem a incluir em suas programações músicas norte-americanas, numa época em que os cursos de língua estrangeira estavam voltados para a elite. Ouvia-se e "cantava-se" o que não se entendia. Isso gerou certo incômodo em muitos compositores e intérpretes na MPB, uma vez que a preferência das massas era ouvir músicas em inglês.

Tal fato levou alguns cantores a adotarem pseudônimos ingleses, para poderem gravar discos, cantando em inglês. Vejamos alguns, apenas como curiosidade: Ron Coby (Cauby Peixoto), uma das maiores vozes nacionais; Baby Face (Jerry Adriani); Michael Sullivan (Ivanilton de Sousa), integrante e vocalista da banda Renato (antes conhecido como Richard Brown)e seus Blue Caps; Morris Albert (Maurício Alberto), imortalizado cantando "Feelings"; Tony Steves (Jessé), consagrado no Festival da Canção em 1980, com o sucesso "Porto Solidão"); Mark Davis e Uncle Jack (Fábio Júnior); Chrystian (José Pereira da Silva), depois aproveitou o nome que o consagrara e formou dupla sertaneja com seu irmão Ralph; Richard Young (Ricardo Feghalli), integrante da banda Roupa Nova etc.

Contudo, nem todos os cantores e intérpretes entraram nesse modismo. Chamaremos atenção agora para um, em particular, por ter feito uma crítica semelhante à que fazemos aqui. Partamos para a letra de "O patrão mandou", de Paulinho Soares[54]:

*O patrão mandou cantar com a língua enrolada.*
*Everybody macacada. Everybody macacada*
*E também mandou servir uísque na feijoada.*
*Do you like this, macacada? Do you like this, macacada?*
*E ainda mandou tirar nosso samba da parada.*
*Very good macacada. Very good macacada.*

*Não sei o que é que o patrão tem debaixo da cartola*
*que a gente não se solta, tá grudado feito cola.*
*No fim das contas o patrão manda e desmanda*
*e ainda faz do Rei Pelé mais um garoto-propaganda.*

*O patrão mandou cantar com a língua enrolada.*
*Everybody macacada. Everybody macacada*
*E também mandou servir uísque na feijoada.*
*Do you like this, macacada? Do you like this, macacada?*
*E ainda mandou tirar nosso samba da parada.*
*Very good macacada. Very good macacada.*

*O patrão é fogo! Ele é quem dá as cartas quando o jogo*
*Tá metendo sempre o bico no fubá, qual tico-tico*
*No troca-troca o patrão que é mais rico,*
*Já levou o Rivelino e vem depois buscar o Zico.*

---

In: SOARES, Paulinho (1978). *Paulinho Soares*. LP Continental nº 1.01-404.182, lado A, f. 1.

*O patrão mandou cantar com a língua enrolada.*
*Everybody macacada. Everybody macacada*
*E também mandou servir uísque na feijoada.*
*Do you like this, macacada? Do you like this, macacada?*
*E ainda mandou tirar nosso samba da parada.*
*Very good macacada. Very good macacada.*

Observamos a crítica feita pelo ao autor em relação ao fato de cantar com a língua enrolada, que se torna sinônimo de cantar em inglês, uma vez que vêm expressões em língua inglesa marcando o que seria *a língua enrolada*. O patrão, nesse caso, seria uma alusão ao imperialismo norte-americano, mostrado pela inclusão do uísque à feijoada. Veja-se uma informação temporal: no ano dessa composição, 1978, Rivellino disputou um amistoso pela equipe estadunidense do New York Cosmos contra a equipe espanhola Atlético de Madrid. Os espanhóis venceram a partida por 3x1, sendo que o único gol do Cosmos foi feito por Rivellino. Ressalta-se que era o mesmo time no qual Pelé jogara até 1977, por isso a referência a Pelé como garoto-propaganda do Tio Sam. A crítica se torna mais acentuada com as expressões everybody e very good antecedendo o vocativo *macacada*. A "supremacia" norte-americana (das expressões em inglês) sobrepujando a "inferioridade" latino-americana de um país subdesenvolvido que vivia sob a égide de um regime militar, o vocativo *macacada* nos remete à ideia de pitecoides ([Do gr. *pithekoidés*.] Adjetivo de dois gêneros. 1.Semelhante ou referente ao macaco, de fácil dominação. [*Aurélio*, *s.u.*])

Se houve grito, numa época em que a voz estava presa na garganta, por que deveríamos nos calar agora? Por que não questionar a imposição de escritos voltados para uma língua de origem neolatina em língua inglesa?

Isso não significa que não reconheçamos o *status* do idioma anglo saxão como língua de negócios (*business language*), senão que desejamos alçar nossa língua a uma condição mais relevante que a decorrente pura e simplesmente do número de falantes, mas uma língua de importância técnico-científica.

## Considerações finais

Conforme dissemos, ao longo de nosso texto, à medida que lutávamos, ao longo de séculos, por nossa autonomia política, como terra independente, adquirimos particularidades e peculiaridades linguísticas que divergem da pátria-mãe da língua portuguesa.

Não significa, entretanto, que falemos outra língua, apenas uma variante idiomática da língua portuguesa, como ocorrera em todas as comunidades lusófonas. Pode-se perceber essas diferenças, ao ouvir, por exemplo, Cesária Évora, maior expoente da música cabo-verdiana. Muitos brasileiros teriam dificuldades em entender suas "mornas", mas, nem por isso, deixou de ser língua portuguesa.

Pensando nessas diferenças, é que nos questionamos da real necessidade de produzir, em língua inglesa, textos que abordam problemas da língua portuguesa.

A língua portuguesa participa do cotidiano de 274 milhões de pessoas. Seja pelo contato direto seja indireto, esta língua ocupa espaços legais, jurídicos e sociais, além de para muitos consistir no idioma no dia a dia.

Segundo dados estatísticos oficiais e fiáveis (publicados no Wikipédia[55]) dos respectivos governos e seus institutos nacionais de estatística, a população de cada uma das dez jurisdições é a seguinte (por ordem decrescente):

| País | População (est. 2016)[69] | IDH (2014)[70] |
|---|---|---|
| Brasil | 205 823 665 | 0,755 (elevado) |
| Moçambique | 25 930 150 | 0,416 (baixo) |
| Angola | 25 800 000 | 0,532 (baixo) |
| Portugal | 10 833 816 | 0,830 (muito elevado) |
| Guiné-Bissau | 1 759 159 | 0,420 (baixo) |
| Timor-Leste | 1 261 072 | 0,595 (médio) |
| Guiné Equatorial | 759 451 | 0,587 (médio) |
| Macau | 597 425 | 0,892 (muito elevado) |
| Cabo Verde | 553 432 | 0,646 (médio) |
| São Tomé e Príncipe | 197 541 | 0,555 (médio) |
| **Total** | 273 515 711 | s/d |

**Ilustração 3. dados estatísticos oficiais de nº de falantes por país**

[55] https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_portuguesa Acesso em 20.Junho.2017.

A partir desses dados, por que não ampliar a difusão dessa língua que outrora cantara "As armas e os barões assinalados"? Finalizando, deixamos como reflexão estes versos de Caetano Veloso[56]:

*E deixa os portugais morrerem à míngua*
*"Minha pátria é minha língua"*
*Fala Mangueira!*
*Fala!*

*Flor do Lácio Sambódromo*
*Lusamérica latim em pó*
*O que quer*
*O que pode*
*Esta língua?*

## Referências

GERALDI, João Wanderley. Linguagem e Ensino. Exercícios de militância e divulgação. 4 reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras; ALB, 2002.

LUZ, Nícia Villela. História Geral da Civilização Brasileira. . São Paulo: Difusão Europeia do Livro. Vol. I., 1968.

MELO, Gladstone Chaves. A excelência vernácula de Gonçalves Dias. Niterói: Eduff, 1992.

QUINO. Toda a Mafalda: da primeira à última tira. 1 ed. 8 tiragem. São Paulo: Martins Fontes. 2006. [p. 73], 2006.

TEIXEIRA, Francisco M. P., e José DANTAS. História do Brasil: da Colônia à República. 2 ed. . São Paulo: Moderna, 1979.

TELES, Gilberto Mendonça. Os melhores poemas. Compilado por Luiz Busatto. Direção de Edla Van Steen. 2 ed. São Paulo: Global. 1994 [p. 127].

[56] In: VELOSO, Caetano (1984 ). *Velô*. CD Philips nº 824.024-2, f.11.

# O PAPEL DAS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Francisco José Quaresma de Figueiredo[57]
Pedro Henrique Andrade de Faria[58]

Estudos sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira (doravante PLE) nos mostram que o ensino dessa modalidade da língua não é algo recente. No Brasil, esse ensino teve início com a vinda dos padres jesuítas portugueses (com a colonização) que, além de ensinarem a doutrina católica, ensinavam a língua da coroa portuguesa aos indígenas que já viviam aqui (AMADO, 2012b; FERRAÇO; BONFIM, 2007; FIGUEIREDO; OSÓRIO; MIRANDA, 2016; VANDRESEN, 2009). Contudo, somente a partir de 1990, é que pesquisas começaram a ser apresentadas nas universidades brasileiras sobre o ensino de PLE (cf. ALMEIDA FILHO, 2011; AMADO, 2012a; BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2014; KUNZENDORFF, 1997).

[57] Universidade Federal de Goiás – Brasil. E-mail: fquaresma@terra.com.br
[58] Universidade Federal de Goiás – Brasil. E-mail: phandradedefaria@gmail.com

Desde então, é crescente a quantidade de estudos sobre o ensino de PLE. Segundo Almeida Filho (2011), o surgimento de núcleos de pesquisa específicos e o oferecimento de cursos de especialização, aliados ao aumento no número de dissertações de mestrado e teses de doutorado, vêm contribuindo para o aumento neste quantitativo. Apesar desses avanços, o autor afirma que o ensino de PLE no ensino escolar básico passa por um enfraquecimento (mesmo em zonas de fronteira) e reforça que o ensino básico escolar de PLE está, muitas vezes, ainda sob forte influência da cultura gramaticalista brasileira.

Em estudo recente, Barbosa e São Bernardo (2014) chamam nossa atenção para a necessidade de se estudar PLE, no Brasil, em situações de acolhimento e de inclusão social. Segundo as autoras é necessário que estudos observem o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes em situações de refúgio político.

Nesse mesmo sentido, Faria (2015) aponta para a necessidade de estudos que sejam sensíveis às situações comunicativas de sala de aula, levando-se em consideração os diferentes contextos de uso de uma língua estrangeira ou segunda língua (LE/L2[59]) e o surgimento de estratégias que viabilizem a comunicação entre os aprendizes de PLE.

Sendo assim, construímos nosso estudo com base no desenvolvimento da capacidade comunicativa dos aprendizes de PLE em situação de imersão, observando as Estratégias de Comunicação (EC) utilizadas por eles nos momentos de comunicação. Buscamos investigar e

[59] Em nosso estudo, devido ao contexto e ao objetivo de aprendizagem dos participantes, tratamos de ensino de línguas estrangeiras (LE) ou de segunda língua (L2) de forma intercambiável. Por isso, utilizaremos a sigla LE/L2.

compreender como as EC estão presentes em sala de aula de PLE e de que forma contribuem para a promoção da interação entre aprendiz-aprendiz e aprendiz-professor.

Para isso, utilizamos a teoria sociocultural de Vigotski (2007, 2009) e seus colaboradores, que partem do pressuposto de que a aprendizagem acontece por meio da interação e de trocas significativas ocorridas durante a comunicação. Quanto às estratégias de comunicação, baseamo-nos nos estudos desenvolvidos por Tarone (1980, 1981) e Dörnyei e Scott (1997), bem como por outros estudiosos interacionistas.

## A interação em sala de aula de língua estrangeira

Antes de falar da interação em sala de aula, iremos discutir, brevemente, sobre a importância da teoria sociocultural para os ambientes de ensino/aprendizagem de PLE, visto que o conceito de interação, utilizado em nosso estudo, parte dos conceitos da teoria sociocultural.

A teoria sociocultural tem sua gênese a partir dos estudos de Vigotski (2007, 2009) e seus colaboradores. O autor dedicou-se à investigação de questões relativas ao desenvolvimento da inteligência do ser humano, tendo como ponto central o desenvolvimento ocorrido através da relação deste com o meio social. Vigotski (2007, 2009) abordou, em seus estudos, questões que dizem respeito às funções psicológicas superiores, a relação entre pensamento e linguagem, a mediação simbólica e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, destacando a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem em ambiente natural e escolar (OLIVEIRA, 2000; REGO, 2011; SANTANA, 2010).

O desenvolvimento, na teoria sociocultural, é tratado através das interações estabelecidas pelos indivíduos em seu dia a dia. Com isso, entendemos que nem todas as características dos seres humanos são inatas, mas vão sendo adquiridas e construídas, ao longo do seu desenvolvimento histórico, através das relações interpessoais às quais os seres humanos são expostos (VIGOTSKI, 2007).

No ensino de LE/L2, a teoria sociocultural ganhou destaque à medida que estudiosos/professores perceberam que a aprendizagem de uma LE/L2 pode ser favorecida por meio da interação social (FIGUEIREDO, 2006, 2015, 2017; MITCHELL; MYLES; MARSDEN, 2013). Segundo Ahmed (1994), a teoria sociocultural permite aos pesquisadores/professores observarem os processos comunicativos de forma interacional e dialógica, possibilitando, assim, a observação de situações dinâmicas e interativas no processo de ensino e aprendizagem de LE/L2. Assim, os aspectos sociais são valorizados, pois influenciam no desenvolvimento da criança através da interação.

Nesse sentido, é de extrema importância que a criança/aprendiz esteja envolvida em atividades interativas, com um parceiro mais capaz que atue como facilitador entre o que Vigotski (2007) chamou de desenvolvimento real e desenvolvimento potencial. Durante o processo de aprendizagem, o parceiro mais capaz está atuando de forma direta na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é a distância entre aquilo que a criança consegue fazer sozinha e o que ela consegue fazer com a ajuda do outro. Segundo Vigotski (2007, p. 100), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica em um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles

que as cercam", merecendo destaque, assim, os aspectos sociais no desenvolvimento da criança.

De acordo com Ellis (1994), as interações verbais estabelecidas em uma sala de aula de LE/L2 possibilitam ao aprendiz perceber, entender e internalizar a língua em aprendizagem. A interação, por meio do discurso colaborativo, em sala de aula de LE/L2 facilita aos aprendizes a solução de questões acerca da língua (ANTÓN; DICAMILLA, 1999). Vale destacar que as interações discursivas em primeira língua (L1) também são responsáveis pelo desenvolvimento da LE/L2, pois a L1 possibilita que os aprendizes mantenham-se no objetivo de desenvolvimento e na solução de conflitos durante a aprendizagem de LE/L2, como apontam Antón e DiCamilla (1999).

Segundo Oxford (1997), faz-se necessário, por parte dos professores, o cuidado para o desenvolvimento de um ambiente que favoreça a interação. A autora destaca a importância de tarefas que possibilitem a interação, a disposição dos estudantes para praticar atividades comunicativas e para se envolverem na interação, os estilos de aprendizagem que devem estar de acordo com tal proposta (os aprendizes e o professor devem entrar em acordo e escolher o estilo que mais lhe agradam) e, por último, a criação de um grupo dinâmico dentro de sala de aula.

Swain e Lapkin (1998), nesse sentido, destacam a importância do diálogo em sala de aula. Segundo as autoras, o diálogo viabiliza a comunicação e serve de ferramenta para o desenvolvimento da LE/L2. As autoras afirmam, ainda, que a interação em sala de aula possibilita a colaboração para os aprendizes na aprendizagem de LE, sendo a aprendizagem colaborativa um conceito importante para o processo de

aprendizagem de LE. Entendemos, neste estudo, que a aprendizagem colaborativa diz respeito a situações de aprendizagem, em que dois aprendizes, por meio da interação, empenham-se em aprender algo juntos (FIGUEIREDO, 2006).

Sendo assim, percebemos que ambientes de aprendizagem que priorizam a interação entre os aprendizes, além de acentuarem a comunicação entre os envolvidos, possibilita espaço fértil para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes acerca da LE/L2 e permite que eles se envolvam em ambientes colaborativos de aprendizagem, onde oferecem e recebem auxílio, negociam significados e coconstroem conhecimentos acerca da LE/L2.

**A competência estratégica na aprendizagem de uma** LE/L2

Durante a comunicação e das trocas significativas em sala de aula, os aprendizes, na tentativa de manter o canal comunicativo aberto e transmitir a mensagem, fazem uso de uma série de estratégias. Em estudos sobre o processo de aprendizagem de uma LE/L2, estratégias são vistas como ações, tomadas e produzidas pelos aprendizes, em momentos em que estes se encontram em situações de conflito com o uso da LE/L2 (CANALE; SWAIN, 1980; OXFORD, 1990; OXFORD; COHEN, 1992; SKEHAN, 1989; TARONE, 1980, 1981; WENDEN; RUBIN, 1987).

Oxford e Cohen (1992) nos mostram que as estratégias atuam em diversos campos quem envolvem a aprendizagem de uma LE/L2. Segundo as autoras, as estratégias atuam, principalmente, no campo cognitivo, no campo afetivo (emoção, motivação, atitude e personalidade), no campo social (interpessoal e

interacional) e no metacognitivo (planejamento e avaliação). Sendo assim, as estratégias formam a competência estratégica.

Canale e Swain (1980) apontam que a competência estratégica atua no momento da comunicação do aprendiz na tentativa de cobrir lacunas criadas pela falta de conhecimento da LE/L2. Desse modo, a competência estratégica, configura-se como elemento fundamental na aprendizagem de LE/L2, servindo de apoio a outras duas competências necessárias para a aprendizagem de LE/L2: a competência gramatical e a competência sociolinguística.

O aprendiz de um LE/L2 pode lançar mão de diferentes tipos de estratégias durante o processo de aprendizagem. Muitos estudiosos dedicaram-se ao entendimento dessas estratégias. Contudo, não encontramos grandes diferenças entre as definições, havendo o predomínio de conceitos semelhantes (COHEN, 1996; ELLIS, 1994; FAERCH; KASPER, 1983; OXFORD, 1990; OXFORD; COHEN, 1992; SKEHAN, 1989; WENDEN; RUBIN, 1987).

Entre os vários tipos de estratégias, podemos encontrar: a) **estratégias de aprendizagem**, que são divididas em *metacognitivas* (os aprendizes colocam-se em situação de planejamento, monitoramento e avaliação acerca de sua produção na LE/L2) e *cognitivas* (auxiliam os aprendizes a reconstruir o conhecimento já adquirido acerca da LE/L2); b) **estratégias afetivas**, que auxiliam os aprendizes de uma LE/L2 a dominar os componentes afetivos presentes durante a aprendizagem da língua, tais como ansiedade, raiva e medo; c) **estratégias sociais**, em que o aprendiz lança mão da interação e da cooperação para aprimorar o seu conhecimento acerca da LE/L2; d) **estratégias de**

**comunicação**, que são utilizadas na tentativa de resolver algum problema durante a comunicação e durante o processo interacional (ELLIS, 1994).

## As estratégias de comunicação

O termo 'estratégias de comunicação' surgiu com os estudos de Selinker (1972) sobre a interlíngua. As EC são consideradas pelo autor como parte de processos cognitivos fundamentais para a aprendizagem de LE/L2. Selinker (1992) definiu as EC como ferramentas da interlíngua que visam à comunicação e servem ao aprendiz em momento de dificuldade de comunicação em uma LE/L2. Estudiosos apontam que as EC não devem ser vistas como fruto da incapacidade do aprendiz de se expressar, mas, sim, como forma de se fazer entendido e de entender o outro (OXFORD, 1990; OXFORD; COHEN, 1992; SKEHAN, 1989; TARONE, 1980, 1981; WENDEN; RUBIN, 1987). De acordo com Figueredo (2003), as EC são tentativas do aprendiz de manipular o sistema linguístico superando os recursos considerados inadequados em sua interlíngua.

Em nosso estudo, entendemos as EC em uma perspectiva interacionista. Nessa abordagem, as EC estão centradas na produção dos aprendizes. Sendo assim, as estratégias são observadas através dos aspectos cognitivo e interativo, sendo o seu principal objetivo a negociação de significados. Tarone (1980) aponta que as EC são utilizadas pelos aprendizes em momentos de interação, asseguram a troca de informações e garantem que os interlocutores permaneçam com o canal comunicativo aberto para troca de significados. Sendo assim, as EC configuram-se como algo social e externo. Tarone (1980, p. 420, grifos da autora) afirma que

> [a]s estratégias de comunicação são mais claramente definidas como "tentativas mútuas de dois interlocutores para entrarem em acordo a respeito de um significado em situações em que as estruturas significativas necessárias parecem não ser compartilhadas". As estratégias de comunicação são vistas como ferramentas utilizadas em uma negociação conjunta de sentido em que ambos os interlocutores estão tentando concordar quanto ao objetivo comunicativo.

Através das EC, os aprendizes conseguem identificar e transpor os problemas presentes em sua interlíngua durante o seu turno de fala e buscam alcançar o seu objetivo, que é a comunicação na LE/L2. Quando os aprendizes utilizam as EC em seu próprio auxílio ou em auxílio do outro, eles demonstram, claramente, o caráter cooperativo e interativo das EC, como apontam Wenden e Rubin (1987). Segundo as autoras, nos momentos em que o aprendiz se encontra em dificuldade de se comunicar devido ao desconhecimento de determinada palavra ou estrutura gramatical, na tentativa de manter-se comunicando, ele deve: "(1) encontrar formas de continuar a produzir na LE/L2, apesar das limitações, (2) reconhecer quando sua produção não foi devidamente interpretada, e (3) indicar a sua recepção das intenções do falante" (WENDEN; RUBIN, 1987, p. 26).

Desse modo, entendemos que as EC fazem parte de um processo interativo, em que os aprendizes, durante a comunicação, realizam a troca de significados na LE/L2. Rubin (1987) afirma, ainda, que as EC proporcionam aos aprendizes maior autonomia, pois são fruto do empenho e do esforço do aprendiz em se fazer compreendido e de compreenderem a LE/L2. A autora destaca que os

aprendizes, através das EC, têm mais oportunidade de ouvir, de produzir e de testar novas estruturas e seus próprios conhecimentos acerca da LE/L2.

Durante os estudos sobre as EC, várias taxonomias e classificações foram sendo criadas. Contudo, em nosso estudo, optamos por utilizar a classificação feita por Tarone (1980) e por Dörnyei e Scott (1997). A escolha centrou-se no fato de os autores classificarem as EC de acordo com uma abordagem baseada na interação. Além disso, Lin (2013) destaca que ambas as taxonomias estão entre as mais utilizadas no estudo das EC. Estudos sobre as EC, feitos nos mais diferentes contextos de LE/L2 com uma abordagem sociocultural, classificaram as EC e demonstraram que uma mesma EC pode ser utilizada em momentos distintos pelo aprendiz, demonstrando, também, certa linearidade na ocorrência das estratégias (ANDERSON, 2005; CORDEIRO, 2011; FARIA, 2015; FERREIRA, 2013; FIGUEREDO, 2001, 2006; HEBERLEIN, 2010; RODRIGUES, 1999; STURM, 2001). Faria (2015) destaca que as taxonomias devem ser vistas como complementares, não sendo a mais recente superior ou excludente da elaborada por Tarone (1980), mas, sim, uma continuação daquilo que foi desenvolvido primeiro.

## O estudo

Participaram desta pesquisa qualitativa 16 aprendizes e a professora da turma de PLE da Universidade Federal de Goiás do primeiro semestre de 2014. A identidade de todos os participantes foi preservada, e os pseudônimos aqui utilizados foram escolhidos pelos participantes. Para este estudo, utilizamos as gravações de quatro aulas que ocorreram nos meses de abril e maio de 2014.

As aulas foram gravadas por meio de equipamento eletrônico. Mantivemo-nos discretos durante todas as

gravações, não fazendo nenhuma interferência durante as aulas. Após feita a transcrição das gravações, identificamos as EC e as categorizamos de acordo com a taxonomia escolhida. Além disto, destacamos, na análise, o caráter interativo das EC e como elas possibilitaram a autonomia e a comunicação dos aprendizes de PLE.

## Os resultados

Grande parte das EC classificadas por Tarone (1980) e por Dörnyei e Scott (1997) apareceram em nossos dados. Contudo, decidimos, neste texto, trazer apenas aquelas que apareceram duas vezes ou mais em cada uma das quatro aulas em análise. Desse modo, houve a ocorrência de treze EC. A seguir, apresentamos um quadro que contém as EC e a quantidade de vezes que ocorreram ao longo das aulas. As EC estão organizadas no quadro de acordo com o número de ocorrência.

| **Estratégias de Comunicação** | **Número de ocorrências** |
|---|---|
| Mímica | 112 |
| Pedido de esclarecimento | 107 |
| Confirmação de exatidão | 102 |
| Autocorreção | 82 |
| Mudança de código | 72 |
| Pedido de repetição | 65 |
| Pedido de ajuda | 56 |
| Criação de palavras | 31 |
| Circunlocução | 22 |

| | |
|---|---|
| Correção | 17 |
| Pedido de confirmação | 14 |
| Tradução literal | 12 |
| Abandono de mensagem | 8 |

**Quadro 1 – Ocorrência das EC[60].**

É importante destacar que os números mencionados no Quadro 1 podem sofrer variações de acordo com o olhar do pesquisador, bem como os tipos de EC que apareceram nas aulas. É importante destacar que algumas dessas estratégias presentes no quadro também apareceram nos estudos de Figueredo (2013) e Heberlein (2010). Isso nos mostra que existe a recorrência no uso das EC, mas que cada ambiente se configura como único, e cada aprendiz se comporta e reage de uma forma diferente durante a comunicação e o processo de aprendizagem.

## O uso das EC e a interação nas aulas de PLE

Como observamos no Quadro 1, houve a ocorrência de um grande número de EC nas quatro aulas de PLE em análise. Todos os tipos de EC que foram identificadas, além da garantirem que os aprendizes de PLE continuassem se comunicando, contribuíram para que eles começassem ou se mantivessem em atividade interativa. Além disso, destacamos que, quando analisadas sobre o prisma da teoria sociocultural vigotskiana, percebemos que as EC funcionam como instrumentos de mediação simbólica que atuam na interlíngua dos aprendizes.

[60] Fonte: Autores deste texto.

Riton, um de nossos aprendizes participantes, faz uso da EC *mímica* quando, durante a aula, deseja explicar sobre um tipo de brincadeira de criança que é bastante comum em seu país, a França. A EC *mímica* configura-se como gestos feitos pelos aprendizes para substituir determinado vocábulo ou estrutura gramatical (TARONE, 1980). Observemos o exemplo:

| | | | |
|---|---|---|---|
| [1] | | Riton: | Às vezes, tinha competições que têm que ir no... [mímica – faz gestos com a mão indicando saltos segurando algo] e fazer competição com pessoas [mímica – indica movimento de pessoas indo de um lado para o outro]. Não sei como se diz. [abandono de mensagem] |
| | | (Aula do dia 13/05/2014) | |

É importante notar que, antes de executar a EC Riton demonstra dúvida sobre o termo que deve utilizar em LE/L2, confirmando que se trata de uma EC e não de gestos pertencentes à sua comunicação diária. No exemplo 2, o aprendiz Zé Roberto também faz uso da EC *mímica* na tentativa de, também, explicar uma brincadeira de criança típica de seu país, a Argentina.

| | | |
|---|---|---|
| [2] | Zé Roberto: | Dentro de uma sacola assim... [mímica – faz gesto de vestir a sacola] dentro de uma coisa. [circunlocução] |
| | Riton: | Assim [mímica – faz gesto de vestir a sacola] e depois... |
| | Professora Ana: | Ah... um saco. |
| | Riton/ Zé Roberto: | Um saco. |

| | | |
|---|---|---|
| | Professora Ana: | Saco |
| | Zé Roberto: | E faz uma competição. |
| | Professora Ana: | Hum... Entra no saco. Aqui a gente também faz assim. A gente joga assim. |
| | (Aula do dia 13/05/2014) | |

No exemplo 2, Zé Roberto, ao explicar uma brincadeira de criança, faz uso da EC *mímica* para que os colegas entendessem que, em tal brincadeira, as pessoas entravam em um saco. Nesse exemplo, percebemos que a EC garantiu que os aprendizes se envolvessem em uma atividade interativa, visto que Riton parte em auxílio de seu colega e repete a mesma *mímica* feita por Zé Roberto, dando início à interação, que posteriormente envolve, também, a professora Ana. O entendimento da professora Ana demonstra que o uso da estratégia possibilitou, ainda, a troca de significados entre os participantes e a aprendizagem colaborativa, visto que os participantes envolvem-se em uma atividade de coconstrução de conhecimento durante o processo comunicativo (FIGUEIREDO, 2006; VIGOTSKI, 2007).

O exemplo 3, a seguir, demonstra o uso da EC *pedido de esclarecimento*. Essa EC é utilizada pelos aprendizes quando estes estão em dúvida sobre algum termo ou expressão gramatical utilizada por algum falante da LE/L2 (DÖRNYEI; SCOTT, 1997). Neste exemplo, Rox faz um questionamento à professora Ana sobre o processo de construção do diminutivo em português brasileiro.

| | | |
|---|---|---|
| [3] | Professora Ana: | Aqui tem 'arvinha'[61] no lugar de arvorezinha, que seria o correto do diminutivo. Então é comum você encontrar as pessoas dizendo 'arvinha'. |
| | Rox: | Então, eu tenho uma pergunta. O sozinha, que aparece no vídeo, é diminutivo? [pedido de esclarecimento] |
| | Professora Ana: | Não (risos). |
| | Rox: | Não é? |
| | Professora Ana: | Não, não é |
| | Rox: | Então como eu faço para dizer o diminutivo disso? [pedido de esclarecimento] |
| | Professora Ana: | Não tem. |
| | Rox: | Não tem. |
| | Professora Ana: | Talvez sozinhoinho. (risos). Mas não existe. |
| | (Aula do dia 20/05/2014) | |

No exemplo 3, o uso da EC não substituiu nenhum vocábulo da LE/L2, mas partiu de uma dúvida da aprendiz frente ao vocábulo utilizado pela professora Ana. Nesse exemplo, a EC garantiu a negociação de significados e a interação entre a professora e a aprendiz, visto que o uso da EC manifestou a dúvida de Rox sobre a construção do diminutivo na LE/L2 e permitiu o seu engajamento em uma atividade interativa.

A EC *confirmação de exatidão*, no exemplo a seguir, foi utilizada por Oli para confirmar se o termo que estava utilizando é adequado em português brasileiro.

[61] A professora faz uso de uma das variedades da palavra 'arvorezinha' no dialeto goiano.

No exemplo em questão, o aprendiz está respondendo ao questionamento da professora Ana sobre a variedade linguística presente na L1 do aprendiz, o espanhol. Vejamos o exemplo:

| | | |
|---|---|---|
| [4] | Professora Ana: | Bom, já que nas últimas aulas estávamos falando de cultura... de cada um falando do seu próprio país, né? Como é dentro do país de vocês a... a fala das pessoas? Como as pessoas... Como é a fala das pessoas? Como a língua é utilizada? É a mesma língua utilizada em todo país ou tem diferenças? Diferenças, por exemplo, de... vocabulário... de palavras diferentes para uma mesma... para um mesmo objeto, diferenças de entonação. Têm diferenças dentro do país de vocês em relação aos idiomas? De...// |
| | Oli: | Bem. De sota... sotaques? [confirmação de exatidão] |
| | Alejandra: | Acho que é sotaques sim. Na Argentina sim. |
| | Professora Ana: | Sotaques!? |
| | Oli: | *Sí* [mudança de código], na Argentina tem muito. Tem muita diferença de sotaques. |
| | Professora Ana: | Tem sotaques diferentes na Argentina? |
| | Paulinha: | E palavras diferentes também. Várias// |
| | Oli: | Palavras// |
| | (Aula do dia 20/05/2014) | |

Observamos, no exemplo 4, que o uso da EC *confirmação de exatidão* garantiu que Oli transmitisse uma mensagem à professora Ana e, também, fez com que Alejandra participasse da discussão, quando sai em auxílio a Oli no momento em que ele produz a EC. Figueredo (2003) enfatiza que as EC servem de sustento

para a manutenção do discurso dos aprendizes e demonstram o interesse dos participantes em se manterem em comunicação, como também aponta o estudo de Faria (2015).

Observamos, ainda no exemplo 4, que Oli faz uso de outra EC *mudança de código*, que consiste na substituição de algum termo da LE/L2 do aprendiz pela sua L1 (TARONE, 1980). Estudos sobre EC apontam que é comum que as EC ocorram de forma simultânea ou de forma encadeada por um mesmo aprendiz ou por aprendizes diferentes na tentativa de manterem aberto o canal comunicativo (FARIA, 2015; FERREIRA, 2013; RODRIGUES, 1999).

No exemplo 5, Leo faz uso, de forma encadeada, de cinco EC diferentes, durante um turno interativo com a professora Ana. O aprendiz e a professora discutiam sobre uma brincadeira de criança em seu país, a Espanha.

| | | |
|---|---|---|
| [5] | Leo: | Sim, mas essa não é uma brincadeira de *niño* [mudança de código], meninos [autocorreção], é um evento cultural [mímica - faz gesto de aspas com a mão]. |
| | Professora Ana: | Mas isso é da Espanha, a Tomatina? É? |
| | Leo: | Sim. |
| | Professora Ana: | Ah....mas se vocês morassem aqui no Brasil, vocês não iriam atirar tomates não, pelo preço que custa o tomate (risos). |
| | Leo: | Mas, você quer *decir* [mudança de código] que isso é uma brincadeira de criança? |
| | Professora Ana: | É... |
| | Leo: | Então, tudo aqui é uma brincadeira? |

| | | |
|---|---|---|
| | Professora Ana: | É... (risos) aqui no Brasil, tudo é uma brincadeira. A vida é uma brincadeira no Brasil (risos). Mas nós estamos falando, na verdade, sobre brincadeiras de criança. |
| | Leo: | Para crianças... não. Nada de diferente. |
| | Professora Ana: | Nada? |
| | Leo: | E também tem, não sei como se diz, na verdade. *Unos* [mudança de código] discos... discos? [confirmação de exatidão] muito finos, e a criança eh... deve tentar golpear o disco e voltar... virar os discos [circunlocução]. |
| | Professora Ana: | Ah... nós temos uma brincadeira aqui assim com figurinhas. Por exemplo, agora na Copa nós temos as figurinhas dos jogadores dos times, e nós tínhamos uma brincadeira que você pega a face dos jogadores e coloca assim (faz gesto com a mão de colocar a figurinha com a face do jogados para baixo) e você tem que bater e virar as figurinhas. Quantas você conseguir virar são suas, né? Aqui nós chamamos essa brincadeira de bafo. |
| | (Aula do dia 13/05/2014) | |

Leo e a professora Ana, no exemplo 5, engajam-se em turno interativo para entenderem a diferença entre aquilo que é considerado brincadeira de criança no Brasil e na Espanha. O uso de diferentes EC garantem que o aprendiz mantenha-se em turno comunicativo com a professora, sem nenhum prejuízo ao processo comunicativo, o que corrobora os estudos sobre as EC (ANDERSON, 2005; CORDEIRO, 2011; FARIA, 2015; FERREIRA, 2013; FIGUEREDO, 2001, 2006; HEBERLEIN, 2010; RODRIGUES, 1999; STURM, 2001, entre outros). No exemplo 5, além de se comunicarem, o aprendiz e a

professora discutem sobre uma questão cultural específica, que só foi possível devido ao turno interativo e ao uso das EC. Ao descrever a brincadeira com o uso da EC *circunlocução*, o aprendiz faz descrições e exemplificações em LE/L2, o que lhe favorece a aprendizagem do português. Nesse sentido, Figueredo (2001) afirma que as EC são fruto de grande empenho dos aprendizes para se manterem em processo de comunicação durante atividades interativas.

Em situações de interação na LE/L2 é comum que os aprendizes façam uso da EC *pedido de repetição* devido à não compreensão imediata daquilo que seu interlocutor esta falando. Esta EC consiste no pedido dos aprendizes para que seu interlocutor repita alguma mensagem não compreendida (DÖRNYEI; SCOTT, 1997). No exemplo 6, os aprendizes, que são naturais da Argentina, discutem sobre a existência de sotaque no espanhol falado em algumas regiões de seu país.

| | | |
|---|---|---|
| [6] | Zé Roberto: | Eu acho interessante que ela (Nina) não tem o sotaque marcado. |
| | Alejandra: | Hã? [pedido de repetição] |
| | Zé Roberto: | Eu acho interessante que ela não tem o sotaque marcado da região de Córdoba// |
| | Alejandra: | Sim. Sim. |
| | Zé Roberto: | Porque lá eles têm o sotaque bem marcado// |
| | Paulinha: | Isso é verdade. O sotaque deles é bem visível// |
| | Alejandra: | Isso é verdade// |
| | Nina: | É porque eu sou do interior// |
| | Alejandra: | Ah... na capital que é mais... mais...// |
| | Nina: | Mais marcado. Na capital você percebe bem o sotaque// |
| | Alejandra: | Isso... mais marcado, bem mais marcado. |

| | | |
|---|---|---|
| | Paulinha: | Mas eu acho que no interior também é bem marcado, porque// |
| | Nina: | Não, não. No interior você percebe bem menos. O sotaque é mais suave. |
| | Professora Ana: | Acho que vocês não vão chegar nunca em um acordo. É tudo muito diferente. |
| | Alejandra: | Eu também acho. |
| | (Aula do dia 20/05/2014) | |

Nesse exemplo, Alejandra faz uso da EC *pedido de repetição* à Zé Roberto e, posteriormente, Nina, também se envolve na interação. A EC produzida por Alejandra a auxilia na compreensão daquilo que Zé Roberto está dizendo e estimula Zé Roberto a repetir aquilo que foi dito anteriormente de forma diferente, o que contribui, também, para o desenvolvimento da sua LE/L2. Esse exemplo demonstra que, em situações de interação, a EC não estimula apenas o desenvolvimento do locutor, mas também o desenvolvimento linguístico do interlocutor, pois, em muitos casos, a EC exige empenho de vários participantes do turno comunicativo.

Durante a comunicação em sala de aula é comum, também, que o locutor se interesse se houve o entendimento da mensagem por parte de seu interlocutor. Para isso, alguns aprendizes fazem uso da EC *pedido de confirmação*, que se configura como a confirmação de que aquilo que foi dito foi compreendido (DÖRNYEI; SCOTT, 1997). No exemplo 7, a seguir, Rox explica o que as mulheres, normalmente, fazem por amor em seu país, o México.

| | | |
|---|---|---|
| [7] | Rox: | Lá no México, por exemplo, as mulheres fazem coisas mais ridículas. (risos) |
| | Professora Ana: | Mais ridículas!? (risos) Por que as mulheres fazem coisas mais ridículas? Na verdade, o que elas fazem que as tornam mais ridículas? (risos) |
| | Rox: | Ah, lá no México elas pegam o carro e colocam papel escrito 'te amo', 'te adoro', 'meu amor'... |
| | Professora Ana: | E você faz isso? |
| | Rox: | Eu!? Lógico que não. Eu acho que se você ama e vai falar sobre amor, você deve falar só para a pessoa e não para todo o mundo. É algo muito dos dois, privado Entendeu? [pedido de confirmação] |
| | Professora Ana: | Uhum. Então é uma coisa pessoal? |
| | Rox: | Sim, privada. |
| | (Aula do dia 24/04/2014) | |

A EC *pedido de confirmação* demonstra, por parte de Rox, atitude solidária em relação ao seu interlocutor e preocupação com a exatidão da mensagem que deseja transmitir. Nessa estratégia, a interação entre os aprendizes e a professora é fundamental, visto que a EC exige a participação e a resposta imediata do interlocutor. Os estudos de Faria (2015), Figueredo (2001; 2003) e Heberlein (2010) também apresentam resultados semelhantes aos encontrados neste estudo.

Outra EC que demonstra solidariedade do aprendiz é o *pedido de ajuda*. Contudo, nesse caso, quem faz-se ativamente solidário é o interlocutor, visto que essa estratégia caracteriza-se pelo pedido de ajuda do locutor ao colega ou interlocutor devido a algum problema em sua mensagem (TARONE, 1980). No exemplo 8, a seguir, Alejandra pede ajuda à professora para a pronúncia da palavra 'bicicleta'. Em seguida, a

professora Ana atende ao pedido da aprendiz, fornecendo-lhe a palavra 'bicicleta', que é repetida pela aprendiz.

| | | |
|---|---|---|
| [8] | Professora Ana: | E você, Alejandra? |
| | Alejandra: | Eu brincava de boneca e de carrinho com os meus irmãos e de bici... Como se diz? [pedido de ajuda] |
| | Professora Ana | Bicicleta. |
| | Alejandra | Bicicleta. |
| | (Aula do dia 13/05/2014) | |

Nesta EC, assim como nos estudos de Ferreira (2013), observamos que as dúvidas dos aprendizes, durante os turnos comunicativos, são mais ligadas à pronúncia e ao significado das palavras. Nesse sentido, percebemos que os problemas relacionados ao léxico motivam o maior uso das EC. As dúvidas referentes à gramática geralmente aparecem em atividades específicas de gramática, e os aprendizes fazem perguntas diretas à professora, como aponta também o estudo de Faria (2015).

Destacamos o caráter colaborativo no uso desta EC. Nesse caso, a atitude solidária da professora demonstra sensibilidade à importância do outro no processo de aprendizagem de uma LE/L2. Com isso, percebemos que as EC configuram-se como auxílio em uma atitude mútua de colaboração e efetivação da aprendizagem.

Em alguns momentos, durante a comunicação, os próprios aprendizes identificam o erro em suas falas e as corrigem, produzindo, assim, a EC *autocorreção*

(DÖRNYEI; SCOTT, 1997). No exemplo 9, Paulinha, Danilo e a professora Ana conversando sobre o que os torna felizes.

| | | |
|---|---|---|
| [9] | Paulinha: | Ah, Danilo, o que faz você feliz? |
| | Danilo: | O que me faz feliz... Ah, eu gosto para viajar... de viajar [autocorreção], de conhecer pessoas... culturas, de jogos da copa// |
| | Professora Ana: | Então você vai ficar feliz por esses dias, né? |
| | (Aula do dia 24/04/2014) | |

É interessante observar que Danilo já domina a estrutura que deseja utilizar (*gostar de*). Contudo, o aprendiz produz a estrutura de forma inadequada, corrigindo-se em seguida por meio da EC. Nesse exemplo, o uso da EC *autocorreção* promove a interação entre os aprendizes garantindo que estes permaneçam transmitindo a mensagem correta aos interlocutores.

Além da EC *autocorreção*, o aprendiz pode demonstrar conhecimento ao corrigir algum erro cometido por um colega (DÖRNYEI; SCOTT, 1997). No exemplo 10, Rox corrige Alejandra sobre um termo específico do português brasileiro.

| | | |
|---|---|---|
| [10] | Professora Ana: | E você, Alejandra? Como será sua vida em 2050? |
| | Alejandra: | Bom, eh... eu espero ter dinheiro (risos) eh... acho que vou estar perto da... da pensão// |
| | Rox: | Aposentadoria. [correção] |
| | Alejandra: | Aposentadoria? [pedido de ajuda] |
| | Professora Ana: | Sim. É quando uma pessoa para de trabalhar e começa a receber o dinheiro... o salário do |

| | | |
|---|---|---|
| | | governo. |
| | (Aula do dia 15/04/2014) | |

Nesse exemplo, a professora e os aprendizes estão envolvidos em um turno interativo discutindo sobre a vida em 2050. Em determinado momento, Alejandra deseja dizer que quer estar aposentada, mas, por desconhecimento da palavra, faz uso da palavra 'pensão'. Rox, que tem conhecimento do termo correto, corrige a colega, pronunciando a palavra 'aposentadoria'. Alejandra executa a EC *pedido de ajuda* à professora, questionando o significado da palavra 'aposentadoria'. Nesse exemplo, a EC utilizado por Rox auxilia Alejandra, mas, ao mesmo tempo, provoca dúvidas na aprendiz, que rapidamente executa outra EC, possibilitando, assim, a aprendizagem de uma nova palavra do português brasileiro, que é confirmada pela professora da turma. Destacamos, assim, o caráter colaborativo na aprendizagem entre os aprendizes e entre os aprendizes e a professora.

Durante a comunicação, é comum que os aprendizes busquem suporte em sua própria língua ou em outra LE/L2 já aprendida. Isso acontece quando os aprendizes utilizam termos lexicais de outra língua caracterizando, assim, a EC *tradução literal*, que é a tradução de palavra por palavra ou termo da LE/L2 (TARONE, 1980). No exemplo a seguir, Alejandra faz uso dessa EC quando traduz o nome de uma brincadeira de criança que existe em seu país, a Argentina, e o Brasil.

| | | |
|---|---|---|
| [11] | Professora Ana: | Alejandra? |
| | Alejandra: | Quando, eu não me lembro muito, mas nos aniversários das crianças nós jogávamos muito o *encostalados* [mudança de código]. |
| | Professora Ana: | Encostalados? |
| | Alejandra: | Acho que aqui é ensacados [tradução literal]. Uma corrida em que as pessoas ficam ensacadas. |
| | (Aula do dia 13/05/2014) | |

Primeiramente a aprendiz faz uso da EC *mudança de código* e pronuncia a brincadeira com seu título em espanhol argentino. Posteriormente, devido a dúvida da professora, a aprendiz faz a tradução do termo, associando a brincadeira ao objeto utilizado, o saco, traduzindo então para 'ensacados', palavra que existe em português brasileiro, mas que não é adequada ao contexto. A EC *tradução literal* nesse exemplo foi motivada pela dúvida da professora, que é fruto da interação entre os participantes e o desejo de Alejandra em continuar se comunicando com a professora da turma.

Atitude semelhante acontece com o uso da EC *criação de palavras*, em que os aprendizes criam novas palavras em LE/L2, tendo como base a sua L1 (TARONE, 1980). No exemplo 12, Rox cria uma nova palavra para explicar um tipo de superstição que existe no México. Em vez de usar a palavra 'escada', a aprendiz cria a palavra '*escadeira', como vemos a seguir.

| | | |
|---|---|---|
| [12] | Professora Ana: | Como é isso em seu país? Com são as superstições lá? |
| | Rox: | Lá também têm muitas. Por exemplo, quando uma pessoa passa por baixo de uma *escadeira* [criação de palavras], eles falam "Ah, má sorte para você". |
| | (Aula do dia 15/04/2014) | |

A EC *criação de palavras* mostrou-se recorrente em vários estudos sobre as EC (FARIA, 2015; FERREIRA, 2013; FIGUEREDO, 2001, 2006; HEBERLEIN, 2010), o que demonstra que ela se faz eficaz no processo comunicativo, garantindo que os aprendizes continuem se comunicando.

A EC *abandono de mensagem* é comumente utilizada quando os aprendizes, por desconhecerem termos ou estruturas na LE/L2 que necessitam para dar continuidade ao turno de fala, se silenciam (TARONE, 1980; DÖRNYEI; SCOTT, 1997). Apesar de ser uma atitude de silenciamento, essa EC contribui para que os aprendizes continuem se comunicando e continuem em interação, uma vez que, em ambientes interativos, essa estratégia estimula o interlocutor a auxiliar o locutor que se silenciou. No exemplo 13, Mercedônia faz uso dessa estratégia quando, ao falar de horóscopo, não sabe dizer a expressão 'signo do zodíaco'.

| | | |
|---|---|---|
| [13] | Oli: | Lá na Argentina, eles fizeram uma pesquisa sobre isso. Eu não sei bem ao certo como foi a pesquisa, mas sei que eles compararam as pessoas e nada. Nenhuma das pessoas era igual à outra// |
| | Mercedônia: | Não, mas eu não acredito também. Mas eu já encontrei pessoas do mesmo tipo e eu acho que as pessoas são iguais, sim. Por |

| | | |
|---|---|---|
| | | exemplo, eu sou de áries e ele também é de áries e geralmente amigos que são de áries são muito bons. A relação é muito melhor que com qualquer outro... [abandono de mensagem] |
| | Professora Ana: | Signo do zodíaco. A relação é melhor do que com qualquer outro signo do zodíaco. |
| | (Aula do dia 15/04/2014) | |

Nesse exemplo, a interação ocorre, inicialmente, entre Oli e Mercedônia. Mas, quando Mercedônia abandona a mensagem por não saber dizer 'signo do zodíaco', a professora parte em seu auxilio, oferecendo-lhe a expressão em português brasileiro. Nessa EC, percebemos o caráter colaborativo por parte da professora Ana, reforçando a mesma atitude entre os aprendizes. Segundo Figueiredo (2006, p.120), a aprendizagem colaborativa deve ser "estimulada a partir de seu uso e pode ser vista em diferentes situações, as quais contribuem com a construção do processo interacional em LE/L2".

O uso das EC durante o processo de aprendizagem de uma LE/L2 engloba vários fatores e nos leva a refletir sobre a importância do outro e da interação durante o processo de aprendizagem de línguas. O outro configura-se, desse modo, como parceiro colaborativo, que requer e fornece auxílio nos mais distintos momentos. O uso frequente das EC demonstra que os aprendizes estão dispostos a ajudar o outro e a se envolverem em atividades interativas que garantam a continuidade do processo comunicativo.

## Considerações finais

Em nosso estudo identificamos números diferentes e EC diferentes dos estudos que tiveram como objetivo a análise e investigação dessas estratégias no processo de aprendizagem de LE/L2. Os diferentes números e tipos de EC podem ser justificados pelo fato de a grande maioria dos participantes deste estudo ter o espanhol como L1, língua que apresenta grande semelhança fonética, morfológica, sintática e semântica com o português, o que difere dos estudos de Figueredo (2001) e Heberlein (2010) em que os aprendizes têm como L1 o português e estão em processo de aprendizagem do inglês.

Outro fato que pode contribuir para essa diferença é o contexto de aprendizagem. Além de serem ambientes formais distintos dos estudos de Figueredo (2001) e Heberlein (2010), os aprendizes de nosso estudo estão aprendendo a LE/L2 em contexto de imersão. Desse modo, a exposição dos aprendizes à língua portuguesa é constante, o que torna o processo de aprendizagem muito mais intenso e contribui para que todo o processo de aprendizagem se dê de forma mais rápida, influenciando diretamente na ocorrência das EC.

Em nosso estudo, percebemos que todas as EC utilizadas pelos aprendizes, nos mais distintos momentos, proporcionam a interação entre os aprendizes, comprovando o caráter interativo das EC demonstrado por Tarone (1980). Além disso, observamos que as EC proporcionam aos aprendizes a negociação de significados, tanto na LE/L2 quanto em sua L1, bem como a troca de elementos culturais da cultura estrangeira e de sua própria cultura como aponta o estudo de Faria (2015).

Com isso, percebemos que o uso das EC é distinto, variando de acordo com os diferentes contextos, que envolvem aprendizes, professor e situações de aprendizagem mais, ou menos, formais. Percebemos, também, que as EC contribuem para a manutenção do discurso dos aprendizes e para torná-los mais motivados na medida em que conseguem ou tentam se expressar na língua que estão aprendendo.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (2011). Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas. Campinas: Pontes.

AMADO, Rosane de Sá (2012a). Português Segunda Língua: perspectivas para a pesquisa linguística e o ensino pluri- e intercultural. Papia, v. 22, n. 2, p. 385-398.

_____. (2012b). O ensino de PL2 em comunidades indígenas: uma questão de identidade. In: RIBEIRO, Maria D'Ajuda Alomba (Org.). Português como Língua Estrangeira na UESC: Questões identitárias e culturais. Ilhéus: Ed. da UESC. p. 117-128.

ANTÓN, Marta; DICAMILLA, Frederick J. (1999). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. The Modern Language Journal, v. 83, n. 2, p. 233-247.

BARBOSA, Lúcia Maria Assunção; SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de (2014). Português para refugiados: especificidades para acolhimento e inserção. In: SIMÕES, Darcilia Marindir Pinto; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. (Orgs.). Metodologias de/em linguística aplicada para o ensino aprendizado de línguas. Campinas: Pontes. p. 269-278.

CANALE, Michael; SWAIN, Merril (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, v.1, n. 1, p. 1-47.

COHEN, Andrew D. (1996). *Second language learning and use strategies: clarifying the issues*. Trabalho apresentado no Symposium on Strategies of Language Learning and Use. Seville. Disponível em: <http://carla.umn.edu/strategies/resources/SBIclarify.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2016.

DÖRNYEI, Zoltán; SCOTT, Mary Lee (1997). Communications strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, v. 47, n. 1, p. 173-210.

ELLIS, Rod (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

FAERCH, Claus; KASPER, Gabriele (1983). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.

FARIA, Pedro Henrique Andrade de (2015). *O papel das estratégias de comunicação no processo de aquisição de português como língua estrangeira*: um estudo com alunos intercambistas da UFG. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

FERRAÇO, Lisiani; BONFIM, Bernadette Barbara (2007). O ensino e a aprendizagem de línguas nos primeiros tempos no Brasil. *Revista HELB*, n. 1. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=95:o-ensino-e-a-aprendizagem-de-linguas-nos-primeiros-tempos-do-brasil&catid=1022:ano-1-no-01-12007-issn-1981-6677&Itemid=12>. Acesso em: 20 fev. 2014.

FERREIRA, Giovana Marinho (2013). *O uso de estratégias de comunicação (EC) em tarefas orais em língua inglesa (LI)*. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de (2006). A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: _____. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. UFG. p. 11-45.

_____. (2015). *Aprendendo com os erros*: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. 3. ed. rev. ampl. Goiânia: Ed. UFG.

_____. (Org.). (2017). *Formação de professores de línguas estrangeiras*: princípios e práticas. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Ed. UFG.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de.; OSORIO, Paulo; MIRANDA, Florencia (2016). Contribuições da Linguística Aplicada para o ensino e a aprendizagem de Português como Língua Estrangeira. In: FERREIRA, Maria Cristina Faria Dalacorte.; REICHMANN, Carla Lynn; ROMERO, Tania Regina de Souza. (Orgs.). *Construções identitárias de professores de línguas*. Campinas, SP.: Pontes. p. 103-120.

FIGUEREDO, Carla Janaina (2001). *O uso de estratégias de comunicação em sala de aula de língua inglesa:* a interação em foco. 2001. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

_____. (2003). O uso de estratégias de comunicação em sala de aula de língua inglesa: a interação em foco. *Signótica*, v. 15, n. 2, p. 173-194.

HEBERLEIN, Maria Carolina Terra (2010). *Uso de estratégias de comunicação no contexto de sala de língua inglesa:* um estudo de caso. 2010. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

KUNZENDORFF, Júlia Cristina (1997). Considerações quanto ao ensino de Português para Estrangeiros adultos. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes; LOMBELLO, Leonor

Cantareio (Orgs.). *O ensino de português para estrangeiros*: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas: Pontes. p. 19-40.

LIN, Grace Hui Chin (2013). Revealing the effectivenesses of communication strategies. *ELT International Conference at CUT*. Taiwan, 2013.

MITCHELL, Rosamond; MYLES, Florence; MARSDEN, Emma (2013). *Second language learning theories*. London: Routledge.

OLIVEIRA, Marta Kohl (2000). O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. *Caderno Cedes*, ano XX, n. 35, p. 11-18.

OXFORD, Rebecca L. (1990). *Language learning strategies*: what every teacher should know. Boston: Heinle e Heinle Publishers.

_____. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: three communicative strands in language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 443-456.

OXFORD. Rebecca. L.; COHEN, Andrew D. (1992). Language learning strategies: crucial issues of concept and classification. *Applied Language Learning*, v. 3, n. 1/2, p. 1-35.

REGO, Teresa Cristina (2011). *Vygotsky*: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes.

RODRIGUES, Cassio (1999). Estratégias de comunicação em uma língua estrangeira. A perspectiva de sala de aula. *Linguagem & Ensino*. v. 2, n. 1, p. 11-35.

SANTANA, Alba Cristhiane (2010). *Significações na formação de professores:* um estudo dialógico sobre o desenvolvimento docente. 2010. 198 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

SELINKER, Larry (1972). Interlanguage. *IRAL*, v. 10, p. 209-231.

SKEHAN, Peter (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnauld.

STURM, Luciane (2001). *Ensino de língua estrangeira:* estratégias comunicativas. Passo Fundo: UPF Editora.

SWAIN, Merril; LAPKIN, Sharon (1998). Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p. 320-337.

TARONE, Elaine (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*. v. 30, n. 2, p. 417-431.

_____. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, v. 15, n. 3, p. 285-295.

VANDRESEN, Paulino (2009). A expansão do português na América Latina. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 39, p. 185-195. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/images/stories/edicoes/39/artigo11.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

WENDEN, Anita; RUBIN, Joan (1987). *Learner strategies in language learning*. New York: Prentice Hall.