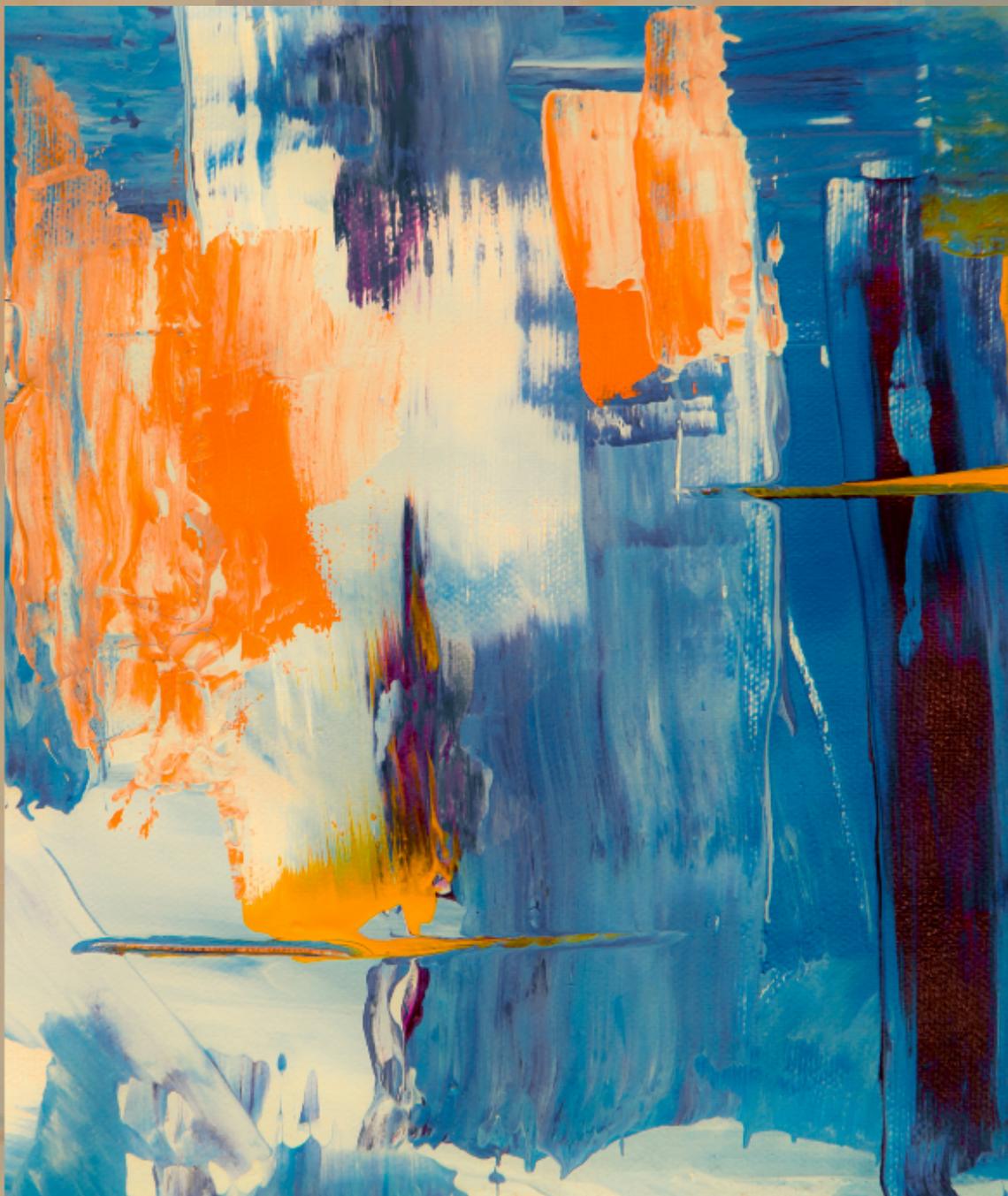


REVISTA

Linguagem *em pauta*



Vol. 1 | N. 1 | 2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ

Reitor

Fabianno Cavalcante de Carvalho

Vice-Reitora

Izabelle Mont'Alverne Napoleão Albuquerque

Pró-Reitora de Planejamento e Administração

Kaliny Kélvia Pessoa Siqueira Lima

Pró-Reitora de Graduação

Ana Sancha Malveira Batista

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Maristela Inês Osawa Vasconcelos

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Jônia Tércia Parente Jardim Albuquerque

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

Andrea Carvalho Araújo Moreira

Pró-Reitora de Gestão de Pessoas

Cleidimar Rodrigues de Sousa Lima

Diretora do Centro de Filosofia, Letras e Educação

Maria Elisalene Alves dos Santos

Coordenadora do Curso de Letras

Franciclé Fortaleza Bento

Editora-chefe

Flávia Cristina Candido de Oliveira

Editores-adjuntos

Franciclé Fortaleza Bento

Jessé de Sousa Mourão

João Paulo Eufrazio de Lima

Jorge Luiz Adeodato Júnior

Revisor

Francisco Sérgio Fernandes Carneiro

Capa

Jessé de Sousa Mourão

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
ALGUNS CONCEITOS EM SEMIÓTICA DISCURSIVA	08
Karen Bernardo Viana e Rafael Martins Nogueira	
LETRAMENTO ACADÊMICO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA TRABALHAR COM GÊNEROS TEXTUAIS RESUMO E RESENHA	21
José Hipólito Ximenes de Sousa	
ESTÉTICA MODERNA EM DOIS POEMAS DE ORIDES FONTELA	43
Leonardo Prudêncio	
NOTAS SOBRE “À CIDADE”, DE MAILSON FURTADO ORIGEM E BINÔMIO TERRA/MUNDO	54
Thiago Henrique Santos de Medeiros	
O QUE FALAR PORTUGUÊS QUER DIZER. PARA UMA HISTÓRIA SOCIAL DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.	66
Léo Mackellene Gonçalves de Castro	
COMUNICAÇÃO ORAL NO BACHARELADO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	84
Cleilson da Silva Costa e Polianny Ágne de Freitas Negócio	
UMA LEITURA “AÍ PELAS TRÊS DA TARDE”	104
Fernando Henrique Crepaldi Cordeiro	
“A LETRA A”: UM INÍCIO DE CONVERSA SEM FIM SOBRE TÓPICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	117
Fábio Roberto Ferreira Barreto	

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que publicamos a primeira edição da Revista Linguagem em pauta, periódico científico vinculado ao curso de Letras – habilitações em língua inglesa e língua portuguesa – da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), reimplantada no segundo semestre de 2021. Esta publicação atemática é composta por oito artigos direcionados aos estudos da linguística e da literatura.

A edição conta com a colaboração de professores-pesquisadores – mestres e doutores –, doutorandos, mestrandos, graduandos e graduados de universidades de diversas regiões do Brasil: Universidade Federal do Ceará (UFC), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e o Colégio Militar do Corpo de Bombeiros (CMCB/SEDUC-CE).

O primeiro artigo desta edição é intitulado “Alguns conceitos em semiótica discursiva”, produzido por Karen Bernardo Viana e Rafael Martins Nogueira, ambos Mestres em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Em seu artigo, os autores tratam dos conceitos-chave – texto, discurso, contexto e coerência – a fim de esclarecer e introduzir esses conceitos ao jovem pesquisador de uma teoria do discurso – semiótica discursiva.

O segundo artigo de José Hipólito Ximenes de Sousa, Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e professor do Colégio Militar do Corpo de Bombeiros (SEDUC-CE), é intitulado “Letramento acadêmico: uma sequência didática para trabalhar com gêneros textuais resumo e resenha”. Nesse trabalho, o autor propõe, através de uma sequência didática, oficinas de escrita acadêmica dos gêneros resumo e resenha para alunos dos primeiros semestres de um curso de Letras. Essas oficinas foram distribuídas em dez (10) encontros que asseguraram o planejamento, a escrita, a revisão e a refacção dos textos elaborados pelos participantes. A proposta, segundo o autor, é motivadora e capaz de engajar os alunos em práticas reais de escrita na perspectiva de uma prática sociocultural.

O terceiro artigo é uma análise de dois poemas de Orides Fontela – “Da poesia” e “Ciclo” – na perspectiva de uma leitura estética voltada para a estrutura composicional. O trabalho é intitulado “Estética Moderna em dois poemas de Orides Fontela”, de autoria de Leonardo Prudêncio, Mestre em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Segundo o autor, a pesquisa capta a manifestação da palavra poética, a partir do século XX, no contexto moderno brasileiro. O estudo visa ampliar pesquisas, especialmente, acerca da autora paulista Orides Fontela, como também a literatura de autoria feminina.

O quarto artigo de Thiago Henrique Santos de Medeiros, mestrando em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), escritor e agitador cultural, é intitulado “Notas sobre ‘À Cidade’, de Mailson Furtado origem e binômio terra/mundo”. O trabalho analisa caracteres estéticos e universalistas de elementos constitutivos do livro do autor cearense Mailson Furtado, ganhador do Prêmio Jabuti na edição de 2018. A proposta do trabalho é interpretar o título, a diagramação, as cores de fontes e a ideia de temporalidade no binômio terra/mundo à luz da conceituação fenomenológica de Heidegger.

O quinto artigo é intitulado “O que falar ‘português’ quer dizer. Para uma história social da língua portuguesa no Brasil.” de Léo Mackellene, doutorando em “Educação Brasileira” pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Mestre em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília (UnB). O trabalho reflete sobre a história social e o ensino de língua portuguesa no Brasil em seus aspectos pós-coloniais e sociolinguísticos. Essa reflexão perpassa pela influência da literatura, desde a catequese de José de Anchieta ao Parnasianismo, e as implicações para o ensino de uma única língua possível que se transforma em instrumento de dominação e exclusão social.

O sexto artigo propõe um estudo sobre oralidade e letramento no contexto acadêmico através do gênero comunicação oral em uma abordagem metodológica de pesquisa-ação. Segundo os autores, 96% dos discentes entendem as funções sociais da oralidade e 73% reconhecem a importância da exposição oral. O trabalho é intitulado “Comunicação oral no bacharelado em Ciência e Tecnologia: uma proposta de intervenção” dos autores Cleilson da Silva Costa, graduando em Letras Português pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), e Polianny Ágne de Freitas Negócio, Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN, UFERSA, IFRN).

O sétimo artigo é intitulado “Uma leitura ‘Aí pelas três da tarde’” de Fernando Henrique Crepaldi Cordeiro, Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e colaborador da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Em seu artigo, o autor desenvolve uma leitura do texto ‘Aí pelas três

da tarde', partindo das funções da linguagem, postulado por Roman Jakobson. Num primeiro momento, o artigo trata das funções apelativa e emotiva; num segundo momento, da referencial e da metalinguística.

O oitavo artigo de Fábio Roberto Ferreira Barreto, Mestre em Literatura pela Universidade de São Paulo (USP), é intitulado “A letra A’: um início de conversa sem fim de tópicos de língua portuguesa”. O autor aborda o assunto numa perspectiva reflexiva através de seus aspectos fonéticos, morfológicos, sintáticos e semânticos do termo “a”. A proposta desse artigo é ampliar as noções sobre a língua e estimular nos discentes o interesse pelo estudo da língua portuguesa.

Agradecemos aos professores que se disponibilizaram em avaliar os artigos com seriedade e diligência. Também agradecemos as contribuições de nossos colaboradores e desejamos que as investigações, aqui elencadas, sirvam como fonte para novas pesquisas, propiciem debates e colaborem com os estudos no escopo da linguística e da literatura no Brasil.

Flávia Cristina Candido de Oliveira

ALGUNS CONCEITOS EM SEMIÓTICA DISCURSIVA



SOME CONCEPTS IN DISCURSIVE SEMIOTICS

Karen Bernardo Viana¹
Rafael Martins Nogueira²

Resumo: Este artigo vem tratar de alguns conceitos-chaves para o estudo em uma teoria do discurso: texto, discurso, contexto e coerência. Conceitos como contexto e coerência, por exemplo, não são apresentados ao iniciante em semiótica. Esses, muitas vezes, são tratados como óbvios aos estudantes, causando certa curiosidade ou interesse. Portanto, o objetivo é esclarecer e introduzir esses conceitos, dando ao jovem pesquisador, clareza em como a semiótica discursiva, enquanto teoria do discurso, discute esses conceitos. O pressuposto teórico é a semiótica discursiva, cujos principais autores para esta pesquisa são Greimas e Courtés (2018), Barros (2002 e 2005), Fiorin (1995) e Bertrand (2003). A metodologia utilizada, de acordo com Gil (2002), é exploratória, descritiva e explicativa. Chegamos à conclusão de que o texto, enquanto um todo de significação, tem o discurso como seu plano de conteúdo. Haja vista tudo ser texto, vemos que o contexto seria somente um outro texto que conversa com outros textos. Já coerência seria uma negociação de isotopias figurativas ou temáticas.

Palavras-chave: semiótica discursiva; contexto; coerência.

Abstract: This article deals with some key concepts for the study of a theory of discourse: text, discourse, context and coherence. Concepts such as context and coherence, for example, are not introduced to semiotics beginners. These are often treated as obvious to students, causing some curiosity or interest. Therefore, the objective is to clarify and introduce these concepts, giving the young researcher clarity on how discursive semiotics, as a discourse theory, discusses these concepts. The theoretical assumption is discursive semiotics, whose main authors for this research are Greimas and Courtés (2018), Barros (2002 and 2005), Fiorin (1995) and Bertrand (2003). The methodology used, according to Gil (2002), is exploratory, descriptive and explanatory. We reached the conclusion that the text, as a whole of meaning, has discourse as its content plane. Since everything is text, we see that the context would be just another text that talks to other texts. Coherence, on the other hand, would be a negotiation of figurative or thematic isotopes.

Keywords: discursive semiotics; context; coherence.

¹ Mestra em Linguística, Universidade Federal do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6665558168668356>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0676-8438>. E-mail: karbviana@alu.ufc.br

² Mestre em Linguística, Universidade Federal do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0897785674659201>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1499-0821>. E-mail: rafaelmnogueira@alu.ufc.br

Introdução

O ponto de partida da semiótica discursiva é a linguística estrutural iniciada pelo suíço Ferdinand de Saussure, o fundador da linguística enquanto ciência. Algumas descobertas de Saussure são muito caras à semiótica discursiva, entre elas a noção de língua, as relações sintagmáticas e paradigmáticas e os conceitos de significante e significado. A língua é “um todo por si e um princípio de classificação” (SAUSSURE, 2006, p. 66). Ou seja, é um sistema de signos que exprime ideias, conforme Mendes (2011). O signo é a união de uma imagem acústica com um conceito, melhor dizendo, de um significante e um significado.

Quanto às dicotomias, vemos que a primeira mostra que há um encadeamento linear, dada a impossibilidade de se pronunciar dois elementos ao mesmo tempo. A segunda, também chamada de associativa, mostra que há associações entre os elementos, os quais podem ser substituídos uns pelos outros no encadeamento sintagmático. Por exemplo, a frase “o sorvete é amarelo” mostra um elemento após o outro, o que indica a relação sintagmática. A palavra sorvete poderia ser substituída pela palavra bolo ou até mesmo blusa, pois são todos substantivos, o que mostra uma relação associativa entre os termos, os quais podem se substituir na frase.

Outro elemento que também se destaca na obra póstuma de Saussure diz respeito ao próprio signo linguístico, visto que significante e significado são os formadores do signo. Este que é a união de um conceito com uma imagem acústica, sendo o conceito o significado e a imagem acústica o significante. A parte conceitual e sonora juntas adquirem um valor, que as distingue dos outros signos do sistema. O que importa são as diferenças que permitem distinguir um elemento de outro.

Um exemplo dado por Saussure é o do jogo de xadrez em que uma peça como o cavalo poderia ser substituída por qualquer outro objeto, mas continuaria tendo o mesmo valor dentro do sistema que o diferenciaria. Assim, no sistema do português brasileiro, cada elemento adquire seu valor por oposição aos demais elementos. Fonemas como /t/ e /d/ são distintos porque é possível distinguir “tato” de “dado”. Por outro lado, os sons que reconhecemos como /t/ e /tʃ/ não são dois elementos desse sistema, mas um só. Isto é, para o falante, tia como /tʃia/ ou como /tia/ apresentam um

único sentido e não criam uma oposição no sistema. São diferentes realizações de um mesmo signo. Ou seja, o que há na língua são diferenças ou oposições.

Além de Saussure, Louis Hjelmslev é o outro linguista, criador da glossemática, cuja teoria muito fundamenta a semiótica discursiva. Ele pretende apreender as premissas puramente formais da linguagem. Hjelmslev reformula a teoria saussuriana, tratando não mais de significante e significado, mas sim sobre plano da expressão e plano do conteúdo. Segundo Mendes (2011), Saussure define significante e significado substancialmente, não formalmente, o que diferirá de Hjelmslev, o qual dirá que tal definição se dá pela forma, não pela substância. Isso acontece porque a forma, ao recortar o sentido – os quais são as impressões, sensações e percepções dos seres humanos, dá origem à substância. Os conceitos de conteúdo e expressão, assim como forma e substância são, entre outros, essenciais para a semiótica discursiva³.

A partir desses dois autores, então, em 1966, com a publicação do livro *Semântica estrutural*, do linguista lituano Algirdas Julien Greimas, são lançadas as bases para o que seria, posteriormente, conhecido como semiótica discursiva. Ao perceber que os textos têm uma estruturação própria, o autor passa a procurar descrever e explicar os mecanismos que engendram os sentidos dos textos. Assim, surge a semiótica discursiva.

Vemos, então, que a semiótica, por sua base estrutural, ao tratar da significação, o fará também de forma estrutural. Contudo, enquanto uma teoria do discurso, conceitos como texto, discurso, contexto e coerência, semelhantemente tratados por teorias como *Linguística textual* e *Análise do discurso*, são também discutidos em semiótica. Destarte, este artigo surge para apresentar algumas concepções para o jovem pesquisador ou estudante que se inicia no estudo das teorias do discurso, mais especificamente, na semiótica discursiva.

Entendemos que já existem escritos com essas noções expressas. Contudo, são esparsas e, muitas vezes, sua linguagem e construções textuais se apresentam tão especializadas que nos perguntamos em que lugar estão os artigos com conceitos bases para o jovem pesquisador que ainda “engatinha” na teoria. Dessa forma, este artigo surge para suprir esse vazio e esperamos apresentar noções que frequentemente surgem quando se estuda discurso. Avisamos de antemão que o leitor deve se ater às

³ Saussure (2006) e Hjelmslev (1975) são leituras recomendadas para o entendimento das bases da semiótica discursiva.

notas, pois elas serão fundamentais para um aprofundamento da teoria, haja vista nossas recomendações de leitura.

A fim de atingirmos nossos objetivos, dividimos este texto em seis partes: a primeira, essa pequena introdução; a segunda, a noção de texto; a terceira, a noção de discurso; a quarta, a noção de contexto; a quinta, a noção de coerência e a sexta, uma conclusão, a qual fará um apanhado geral dos conceitos discutidos.

Texto

Barros (2002) diz que o objeto de estudo da semiótica é o texto. A teoria procura descrever e explicar “o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2002, p. 11). A disciplina, entretanto, chama-se semiótica discursiva. Não seria o objeto de estudo o discurso, então? Essa pergunta será respondida na medida em que determinarmos o que é texto e o que é discurso.

Texto, conforme Fiorin (1995) e Barros (2002), é um todo de significação. O que isso quer dizer? Quer dizer que o texto carrega em si mesmo tudo que é necessário para significar algo. Isto é, o texto já é estruturado, de maneira a não precisarmos olhar fora dele para darmos “sentido” ou significação⁴ às coisas. Lembremo-nos de que as raízes saussurianas e hjelmslevianas levam a semiótica a uma análise estrutural da significação. Segundo Barros (2005), atribui-se a esse tipo de descrição uma análise interna ou estrutural do texto. Pode-se acusar, então, a semiótica de não considerar a sociedade ou a história. Isso porque se dizemos que o texto já contém tudo, logo nos recusamos a afirmar que o contexto sócio-histórico lhe atribui alguma significação. Não devemos nos esquecer, entretanto, que o texto só pode ser concebido na dualidade: tanto como objeto de significação, quanto como objeto de comunicação. Dessa forma, a semiótica, mesmo com uma base estrutural, ao se preocupar com as questões enunciativas, trata também dos mecanismos de produção e de recepção dos textos, ou seja, o texto como objeto de comunicação.

Ora, o leitor pode se perguntar se considerar as questões enunciativas não seria contraditório para uma teoria que se considera estrutural. A resposta é não, pois, como

⁴ Sentido e significação são usados como verbetes sinônimos. Contudo, conforme Greimas e Courtés (2018), são conceitos diferentes e o leitor deve se ater a isso.

já nos lembra Saraiva (2012), Greimas se ocupa da interdependência entre sistema e processo, como Hjelmslev postulou. A enunciação é concebida como um “ato mediador entre o sistema social da língua e sua discursivização particular” (SARAIVA, 2012, p. 65). Ou seja, para tratar o texto (processo), é necessário se considerar o enunciador que transformou a língua (sistema) em texto. Esse enunciador mostra em seu texto as marcas sócio-históricas. Porém, deixamos para discutir melhor isso quando falarmos sobre o discurso. O que devemos considerar aqui é que o texto, sendo considerado um objeto de comunicação, não deixa de ser um todo de significação. A semiótica parece dizer: a comunicação se revelará no texto e pelo texto. Este já traz em si as marcas culturais e sócio-históricas, de maneira que não precisamos procurar fora dele algo que lhe faça sentido.

Em semiótica, metodologicamente, o texto é visto sob a forma de um percurso gerativo, o qual vai do mais simples ao mais abstrato (níveis fundamental, narrativo e discursivo). Cada parte tem uma gramática autônoma, embora o sentido dependa da relação entre os níveis⁵. É através dessa proposta metodológica que a semiótica distinguirá texto e discurso. O discurso seria a última etapa do percurso. Os níveis fundamental e narrativo, através da enunciação, são discursivizados, ganhando, assim, uma conotação social e histórica. O discurso, então, é parte do texto; faz parte de seu plano do conteúdo. O texto, por sua vez, tem conteúdo e expressão. O texto seria a manifestação do discurso, seja essa manifestação verbal, visual ou verbo-visual. Isto é, um quadro de Picasso e um poema de Drummond são textos diferentes, mas podem ser estudados por seu conteúdo. Por isso, Fiorin (1995) diz que a semiótica é uma teoria geral, haja vista o conteúdo poder ser analisado separadamente da expressão. Primeiramente, se analisa o conteúdo independente da manifestação e depois se estuda a expressão e sua relação com o significado.

O que podemos concluir sobre o texto? O texto é a união de conteúdo e expressão, sendo também um todo de significação por já conter tudo que lhe é necessário para significar. A semiótica discursiva, entretanto, lida prioritariamente com o conteúdo; seu próprio método atesta, através de sua metalinguagem, que se trata do plano do conteúdo. Por isso, a teoria se chama semiótica discursiva, não textual. Mas, ao não deixar de fora o plano da expressão, passa a ter o texto como objeto de estudo, não só o

⁵ Recomendamos ao leitor a leitura de manuais introdutórios de semiótica, como Barros (2002 e 2005) e Fiorin (2008), a fim de uma melhor compreensão sobre o percurso gerativo do sentido.

discurso. O interessante é que por não haver expressão sem conteúdo e vice-versa, como já postulava Hjelmslev, é que as teorias do discurso tratam também do texto. Por isso, muitas vezes vemos discurso e texto tornados sinônimos em alguns artigos ou textos acadêmicos. Assim, a teoria se chama discursiva, mas não poderíamos negá-la do título de semiótica textual.

Discurso

Ao falarmos sobre texto, acabamos por ter uma breve noção do que seria o discurso. Como vimos, este se encontra dentro do texto, sendo a última etapa do percurso gerativo. Não há como falar de discurso, porém, sem explorarmos um pouco de enunciação. Isso porque a enunciação é a instância que produz o discurso.

Existe um sujeito, o qual poderíamos chamar de sujeito da enunciação. Ele, mais do que assegurar a passagem do estado virtual ao estado atual da linguagem, é o “lugar em que se encontra armado o conjunto de mecanismos da colocação da língua em discurso” (GREIMAS, 1976, p. 11). Esse sujeito, em semiótica, não é um ser humano; o ser como real. Lembremo-nos de que a semiótica se esquia de debater sobre o real, deixando essa discussão para o filósofo. Esse sujeito enunciativo seria resultante de análise. Ou seja, através da análise de um determinado discurso “construímos” o sujeito que o enunciou. Por exemplo, o enunciado “Mulheres grávidas não deveriam trabalhar”. Se em uma análise semiótica chegássemos à conclusão de que esse sujeito enunciativo é misógino, não estaríamos falando do ser humano que falou. Como podemos afirmar que esse ser humano é misógino? Talvez ele seja, talvez não. Só podemos fazer uma análise linguística do enunciado, de forma que falar sobre intenções e psicologia seria ultrapassar a epistemologia da teoria.

Apesar de a enunciação garantir a discursivização dos níveis fundamental e narrativo, quando falamos de discurso em semiótica, a enunciação é abordada, principalmente, na sintaxe do nível discursivo. Ora, falamos que cada nível tem uma gramática autônoma. Isso implica dizer que cada nível tem uma sintaxe e uma semântica. A sintaxe discursiva explora, principalmente, o que é enunciação e como o enunciador manipula o enunciatário para tornar seu texto mais objetivo ou subjetivo, assim como tornar seu texto mais verdadeiro ou mentiroso, por exemplo. Já a semântica

discursiva explora como o discurso se “concretiza”, ou seja, como o discurso remeterá à semiótica do mundo natural e cultural. Por isso, é na semântica discursiva que vemos manifestadas as ideologias e implicações sócio-históricas.

De maneira sucinta, podemos dizer que a enunciação marca pessoa, tempo e espaço: qual pessoa do discurso, em qual tempo e qual espaço. O enunciado ou discurso, enquanto produto da enunciação, irá se referir à instância da enunciação através de pronomes pessoais, adjetivos, marcas temporais e advérbios de lugar, por exemplo. Os mecanismos que permitem a instauração de pessoa, tempo e espaço são dois: *debreagem* e *embreagem*. *Debreagem* seria a projeção da enunciação sobre o enunciado, mostrando os elementos fundadores do enunciado. Tomemos o seguinte enunciado como exemplo: “Ana amava Vitória”. Nesse enunciado, vemos a terceira pessoa do singular, Ana, o que dá o efeito de sentido de objetividade; o verbo amar no passado indica que essa paixão é anterior ao momento em que o sujeito da enunciação “falou”. Já a *embreagem* seria um efeito de retorno à enunciação, porque se neutraliza ou a pessoa, ou o tempo, ou o espaço. Por exemplo, um presidente diz: “o presidente sancionará a lei”, vemos que se instala a terceira pessoa, o presidente, mas quem fala é o próprio presidente, logo, um eu, primeira pessoa. A *debreagem* antecede a *embreagem*, mas o enunciado, ao apresentar outra pessoa que não a da *debreagem*, neutraliza a categoria de pessoa⁶. Esses mecanismos revelam efeitos de sentidos diversos, como tornar o discurso mais objetivo ou subjetivo, entre outros.

A semântica discursiva é o adensamento das informações e operações vistas nos níveis fundamental e narrativo. É na semântica que podemos ver com maior clareza as ideologias e a cultura, através da figurativização e tematização. A figurativização é a maneira de encontrar a relação entre um conteúdo dado e um correspondente na expressão da semiótica do mundo natural. Ou seja, o mundo que se considera real ou mundo da percepção, em semiótica discursiva, também tem um plano da expressão e um plano do conteúdo. Isso porque ao percebermos o mundo nós o discursivizamos. Uma conversa entre semióticas, essa é a maneira de a semiótica discursiva lidar com a referência.

As figuras, ao serem lançadas em discurso, mostram um universo cultural determinado, em que alguns traços são incluídos e outros excluídos. Quanto mais traços

⁶ A leitura de Fiorin (2016) é de fundamental importância para um melhor entendimento e aprofundamento sobre a sintaxe discursiva.

uma figura tem, mais densa semanticamente ela é; quanto menos traços, mais tematizada ela é. Por exemplo, o verbete sagrado é por demais generalizado, contém poucos traços/semas, por isso seria um tema. Em contraposição a figuras como padre e sacristão que são mais densas e por isso figurativas. Veja o leitor, no entanto, que o tema sagrado nos remete diretamente a questões teológicas, revelando a que grupo cultural a figura pertence. Assim, um enunciado como “A indústria deve ter liberdade” ao colocar figuras como indústria que remete a temas como finanças, o verbo dever, indicando obrigatoriedade e liberdade, como tema que remete, entre outras modalidades, a um /poder ser/ indicam uma ideologia capitalista, em que a liberdade financeira seria uma obrigação. Dessarte, as marcas culturais e ideológicas se manifestam no texto sem precisarmos procurar algo que lhe seja exterior, como dito na seção sobre texto⁷.

Contexto

O texto é um todo de significação, o qual já tem tudo que é necessário para sua significação. Baseado nessa definição podemos nos perguntar como a semiótica discursiva analisa a seguinte situação: um professor conversa com outros dois professores e diz que reprovará todos os alunos. No entanto, ele fala isso com um pequeno sorriso nos lábios e pisca um dos olhos após dizer isso. Perceba que, nessa situação, o sorriso e os piscar de olhos, os quais indicam que a sentença dita é, na verdade, uma brincadeira que agrega significado ao enunciado. Outras teorias do discurso, como a pragmática e a análise do discurso, chamariam isso de contexto ou condições de produção. A semiótica, entretanto, defende o preceito greimasiano de que “todo o texto, somente o texto, nada fora do texto” (GREIMAS, 1974, p. 31). Isso quer dizer que a teoria entende que todos os objetos semióticos são textos. Dessa forma, o sorriso e o piscar de olhos fariam parte de uma semiótica gestual, sendo também um texto, o qual conversaria com o texto enunciado.

Essa é uma noção geral. Vejamos como o verbete contexto aparece em Greimas e Courtés (2018, p. 97): “Chama-se contexto o conjunto do texto que precede e/ou acompanha a unidade sintagmática considerada e do qual depende a significação”. Observe que os pesquisadores afirmam “do texto”, não de um texto. Isto é, há um texto

⁷ Bertrand (2003) e Shimoda (2020) são recomendações de leitura sobre a semântica discursiva.

específico, em que uma parte dele é o contexto e a outra parte é a unidade sintagmática, a qual tem sua significação completada pela parte anterior. Se tomarmos o exemplo citado mais acima, veremos que o sorriso e o piscar de olhos são uma parte do texto; já a outra parte seria o enunciado pronunciado pelo professor. As duas partes seriam textos menores, que constituem um texto maior. Daí dizermos que tudo é texto e não falarmos sobre contexto em semiótica.

Barros (2002) chegará a essa mesma conclusão. Contudo, a autora segue um caminho analítico diferente. A autora narrativiza a enunciação. Há um destinador manipulador, responsável pelos valores e competência do sujeito da enunciação. Esse manipulador é a própria história e sociedade. O sujeito da enunciação, simplesmente, cumpre o contrato proposto ao produzir o discurso. Aquele que recebe o discurso seria o destinador julgador. Assim, quando o manipulador do sujeito da enunciação é determinado, os sentidos do texto e suas formações ideológicas são desvendados. Mas, como esse manipulador é determinado? Através dos textos produzidos pelo sujeito da enunciação ou, como Barros (2005, p. 141) afirma, através dos “textos que formam o contexto do discurso em questão”. O contexto, para a autora, é um texto maior, uma totalidade de significação, no interior do qual cada texto cobra sentido.

É preciso, porém, delimitar o contexto. Este será delimitado na definição de classes sociais, porquanto são a estrutura e as relações de dominação que determinarão quais valores são veiculados pelos textos. Através de conceitos de estudiosos como Poulantzas, Lukács e Singer, a pesquisadora chega à conclusão de que as classes sociais se organizam através de relações de dominação. Essas relações se dão por meio de textos, de maneira que apreendemos as relações sociais das estruturas que as definem por meio de textos. Novamente, então, chegamos à consideração de que o contexto é um texto ou vários textos que conversam com outros textos para formar um texto maior, o qual é o todo de significação. Logo, o contexto se resume a uma conversa entre textos, ou melhor dizendo, a uma intertextualidade.

Coerência

Se olharmos para a Linguística textual, teoria que se destina a estudar, entre outras coisas, a coerência textual, veremos que a coerência é definida como aquilo que faz com que o texto faça sentido para os usuários, como uma condição de

interpretabilidade do texto, conforme Koch e Travaglia (1993). Entretanto, sempre se fala de elementos extralinguísticos para agregar significação ao enunciado e, assim, o texto ter coerência. Nós já sabemos que em semiótica não se fala em elementos extralinguísticos, haja vista tudo ser texto. Contudo, como garantir a interpretabilidade do texto?

Bertrand (2003, p. 185) dirá que “as grandes regras de coerência textual se apoiam na repetição e progressão”. A repetição e a progressão, em semiótica, ficam a cargo da isotopia. Esta é a iteração de semas ao longo de uma cadeia sintagmática. O que são semas? São as unidades mínimas de significação. O leitor que já esteja familiarizado com o percurso gerativo do sentido há de lembrar que, no nível fundamental, o quadrado semiótico é um universo de significação básico constituído de oposições fundamentais. Por exemplo, alto vs baixo e vida vs morte. Cada elemento da oposição seria um sema, como alto ou vida. Esses semas são figurativizados e tematizados na semântica discursiva. Dessa forma, apesar de ser uma iteração de semas, veremos uma iteração de figuras e temas.

A isotopia “assegura a repetição, pela recorrência, dos elementos semânticos que se repetem de uma frase a outra, garantindo a continuidade figurativa e temática do texto” (BERTRAND, 2003, s/p). Há dois tipos de isotopia: figurativa e temática. A primeira é mais “concreta” e concerne, antes de mais nada, aos atores, ao espaço e ao tempo; já a segunda é mais abstrata, sendo estabelecida a partir da superfície figurativa. Por exemplo, uma receita de cozinha tem uma isotopia, principalmente, figurativa e um poema simbolista, uma isotopia, principalmente, temática. Vejamos como a isotopia é percebida em um pequeno texto:

Uma raposa passou embaixo de um pé carregado com lindas uvas. Ficou com muita vontade de comer aquelas uvas. Deu muitos saltos, tentou subir na parreira, mas não conseguiu. Depois de muito tentar foi-se embora, dizendo: — Eu nem estou ligando para as uvas. Elas estão verdes, mesmo. (Autor desconhecido).

Através das figuras “um pé”, “uvas”, “comer” e “parreira” surgem uma isotopia figurativa culinária. Já “muita vontade”, “muitos saltos” e “tentar” são figuras que indicam uma isotopia figurativa de força ou tentativa. Essas duas isotopias, entre outras, recobrem a isotopia temática da frustração. Esse pequeno exemplo não só mostra como

encontramos isotopias, como também indica que a isotopia também é responsável pela interpretação que o analista propõe.

Além disso, a isotopia garante a existência de leituras plurais do texto, em que um sujeito escolhe um núcleo isotopante e outro sujeito escolhe outro núcleo. Por exemplo, a famosa frase de Chomsky (1957, s/p) “As ideias verdes incolores dormem furiosamente”⁸. Um sujeito poderia tomar como núcleo isotopante /política/ e interpretar a sentença da seguinte forma: “ideias verdes” são opiniões de ecologistas, “incolores” indicam sem filiação partidária, “dormem”, informações ocultadas, e “furiosamente” como uma revolta entre os defensores. Outro sujeito poderia dizer, entretanto, que não há isotopia, por isso a sentença é incoerente. Observe que a escolha da isotopia garantiu que todos os elementos estivessem associados à elaboração semântica da interpretação. Assim também, na nossa análise, a escolha da isotopia ‘frustração’ garantiu a coerência da análise.

Não se trata, contudo, de uma livre escolha do sujeito. É necessário que haja semas que concordem com as isotopias escolhidas. Mas, mais que isso, a coerência, e por conseguinte, a condição de interpretabilidade, funda-se em um espaço de negociação de isotopias, em que umas são aceitas pelos sujeitos e outras não. Dessa forma, a sentença de Chomsky pode ser considerada sem isotopia por alguns sujeitos, mas com uma leitura isotópica por outros. A negociação entre os sujeitos, explicando o porquê de o texto ser considerado coerente ou não e suas decisões, é que constitui a coerência. Trata-se, portanto, de “um espaço fiduciário subjacente à leitura” (BERTRAND, 2003, s/p).

Considerações Finais

A semiótica discursiva ao fincar suas bases em Saussure e Hjelmslev se propôs a estudar o texto de uma forma estrutural. Assim, considerá-lo como um todo de significação é garantir que discurso, contexto e coerência sejam vistos como manifestados no texto sem que se recorra a qualquer elemento que seja extralinguístico. O extralinguístico, aliás, é algo que se questiona, haja vista tudo ser uma semiótica, seja o mundo natural, seja a cultura.

⁸ No original: “Colorless green ideas sleep furiously” (tradução nossa). In.: Noam Chomsky. *Syntactic Structures*. Mouton, The Hague, 1957.

O texto, então, ao se constituir de expressão e conteúdo, passa não só a se diferenciar de discurso, o qual é somente o conteúdo, como também a constituir uma semiótica que conversa com outras semióticas. O contexto remete justamente a essa conversa, pois é somente uma semiótica ou texto com o qual um outro texto se relaciona para significar. Esses dois textos constituem um texto maior. Esse texto maior seria o todo de significação que a semiótica toma como objeto.

O discurso, enquanto plano do conteúdo do texto, está intimamente relacionado à enunciação. Logo, entendermos os mecanismos enunciativos e como o enunciador constrói seu discurso, assim como a sintaxe e semântica é entendermos também quais ideologias e culturas são veiculadas pelos textos.

Por último a coerência, a qual requer que entendamos a semântica discursiva (figuras e temas) para que vejamos como a repetição de figuras e temas garantem que o texto seja coerente. Essa repetição, que constitui uma isotopia, apesar de ser vista no texto, depende também dos receptores ou analistas, porquanto as isotopias escolhidas são negociadas e aceitas.

Esses quatro conceitos apresentados de forma introdutória garantem que o leitor saiba como situar cada fenômeno discutido em semiótica, de maneira que possamos ver que falamos de contexto e coerência, por exemplo, na teoria, não de forma direta. Eles são tratados, mas recebem uma metalinguagem diferente, de forma a garantir que não se fuja de sua filiação linguística.

Este artigo teve como intento enunciar que a discussão sobre esses conceitos apresentados não são sempre de fácil localização por parte dos semioticistas em iniciação. Faz-se a ressalva que, dado o espaço limitado do artigo, causa-se a impressão de um andamento acelerado na argumentação, o que é compreensível pelo fato de cada conceito demandar um artigo inteiro de reflexão. De fato, é um grande desafio resumir em poucas linhas a contribuição ao pensamento da obra complexa de dois pensadores da envergadura de Saussure e Hjelmslev. Nesse ponto, salientamos mais explicitamente que se está apresentando alguns aspectos pertinentes à questão de conceitos centrais, em detrimento de outros.

Referências

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru: Edusp, 2003.
- FIORIN, José Luiz. A pessoa desdobrada. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, 39, p. 23-44, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3968>. Acesso em: 18 dez. 2021.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, tempo e espaço**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.
- FIORIN, José Luiz. A noção de texto na semiótica. **Organon**, Rio Grande do Sul, n. 23, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29370>. Acesso em: 24 out. 2021.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GREIMAS, Algirdas Julien. L'énonciation: une posture épistémologique. **Significação: Revista de Cultura Audiovisual**, Ribeirão Preto, n. 1, p. 9-25, 1974, DOI: 10.11606/issn.2316-7114. sig. 1974.90115.
- GREIMAS, Algirdas Julian; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. Trad.: vários tradutores. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- MENDES, Moreira Conrado. Da linguística estrutural à Semiótica discursiva: um percurso teórico-epistemológico. **Raído**, Mato Grosso do Sul, n. 9, 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/975>. Acesso em: 25 out. 2021
- SARAIVA, José Américo Bezerra. **A identidade de um percurso e o percurso de uma identidade: um estudo semiótico das canções do pessoal do Ceará**. Fortaleza: EDUFC, 2012.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SHIMODA, Lucas Takeo. **Por um estudo semiótico do timbre na fala, na canção e na música**. 2020. 221f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2020.

Submetido em 25 de outubro de 2021.

Aceito em 18 de dezembro de 2021.

LETRAMENTO ACADÊMICO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA TRABALHAR COM OS GÊNEROS TEXTUAIS RESUMO E RESENHA

ACADEMIC LITERACY: A DIDACTIC SEQUENCE FOR WORKING WITH ABSTRACT AND ACADEMIC REVIEW

José Hipólito Ximenes de Sousa¹

Resumo: A priori, as práticas de escrita na esfera acadêmica são realizadas para atribuir-se uma nota final a uma atividade e/ou a uma avaliação em uma disciplina, não para interagir através da linguagem ou para expor o posicionamento crítico sobre um assunto ou problema através de um gênero acadêmico específico. Como os gêneros resumo e resenha circulam na academia? Os alunos são treinados para fazê-los ou apenas são convocados a apresentarem “bons” exemplares desses gêneros? Este ensaio tem por objetivo propor uma sequência didática para trabalhar com a escrita enquanto prática sociocultural. Vinculado a uma prática coesa para os estudantes, delineamos oficinas nas quais foram feitas o planejamento, a escrita, a revisão e a refacção dos textos produzidos pelos alunos durante o desenvolvimento das oficinas de escrita. A sequência didática está organizada em duas oficinas com dez encontros e se destina a estudantes de Letras dos primeiros semestres. Para tanto, baseamos teoricamente nas discussões sobre Letramento e gêneros acadêmicos de Soares (2009), Kleiman (1995), Street (1984), Correia (2013), Passarelli (2004), Carlino (2005) Salazar; Tamayo (2008) entre outros. Com essa sequência espera-se contribuir com os letramentos acadêmicos direcionados especificamente aos alunos de Letras dos primeiros semestre. É apresentada uma proposta factível e capaz, por sua vez, de motivar e engajar os alunos em práticas reais de escrita, podendo levá-los a reconhecer a linguagem como uma prática sociocultural.

Palavras-chave: letramento acadêmico; escrita; resumo; resenha.

Abstract: A priori, writing practices in the academic sphere are performed to assign a final grade to an activity and/or an assessment in a discipline, not to interact through language or to expose the critical position on a subject or problem through a specific academic genre. How do abstract and review academic circulate in the academy? Are students trained to do them or are they only asked to present “good” examples of these genres? This essay aims to propose a didactic sequence to work with writing as a sociocultural practice. Linked to a cohesive practice for students, we designed workshops in which the planning, writing, revision and reworking of texts produced by students during the development of writing workshops were carried out. The didactic sequence is organized in two workshops with ten meetings and is intended for Language students in the first semesters. To do so, we theoretically base discussions on Literacy and academic genres by Soares (2009), Kleiman (1995), Street (2003), Corrêa (2013), Passarelli (2004), Carlino (2005) Salazar; Tamayo (2008) among others. With this sequence, it is expected to contribute to academic literacies aimed specifically at students of letters course in the first semester. A feasible proposal is presented, capable, in turn, of motivating

¹ Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do Colégio Militar do Corpo de Bombeiros- CMCB/SEDUC-CE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5840368304448450>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3318-2990>. E-mail: hiplitoximenes@gmail.com

and engaging students in real writing practices, leading them to recognize language as a sociocultural practice.

Keywords: academic literacy; writing; abstract; review.

Introdução

As dificuldades em leitura e produção de textos acadêmicos constituem um dos principais problemas relatados por professores universitários sobre o desempenho da maioria dos alunos que ingressam na universidade. Um dos motivos de tais dificuldades, provavelmente, é a falta de conhecimento dos textos que ali circulam, uma vez que a leitura e a escrita de textos científicos não são muito frequentes na educação básica. Em consequência disso, existe um descompasso entre o que os professores universitários esperam da leitura e da escrita desses alunos e o que os alunos trazem incorporados em sua bagagem cultural ao ingressar no ensino superior.

Em relação a isso, surge o que se tem denominado (FISHER, 2007) “o discurso do déficit do letramento” que tem rotulado esses alunos como incompetentes e incapazes de participar de práticas letradas nessa esfera social. Então, como fazer os alunos participarem de práticas letradas na universidade, ajudando-os a superar esse déficit de letramento?

Face a isso, é necessário aumentar as oportunidades de intervenção do professor na produção de textos dos alunos, levando-os a conhecer e saber o que esperar deles nessa comunidade discursiva, onde suas práticas possam ser reconhecidas e adequadas aos gêneros discursivos que circulam na academia. Por esse motivo, justifica-se, inicialmente, uma intervenção no primeiro semestre dos cursos universitários com propostas de leitura e escrita de textos acadêmicos, principalmente, resumos e resenhas, para que os alunos possam paulatinamente dominar as competências e habilidades necessárias, a fim de superar o que se convencionou a chamar déficit de letramento.

Neste estudo, temos por objetivo propor uma sequência didática para trabalhar com os gêneros resumo e resenha acadêmica numa perspectiva de letramento como prática social. Para tanto, apoiamos-nos teoricamente nas concepções de letramento de Soares (2009), Kleiman (1995); nos Novos Estudos do Letramento de Street (2003); nas concepções de leitura e escrita sobre o texto acadêmico de Mortatti (2004), Salazar; Tamayo (2008), Carlino (2005), Knorr (2004), Motta-Roth; Hendges (2010); nas concepções de escrita enquanto processo de Nascimento; Zirone (2009), Passarelli

(2004); nas relações de gênero acadêmico de Marcuschi (2002), Swales (1990) e nas propostas de sequência didática nos basearemos em Schneuwly e Dolz (2004).

Por fim, este ensaio está organizado em três partes. Na primeira fazemos uma breve discussão teórica sobre as concepções de letramentos e gêneros acadêmicos; da escrita nas práticas de letramento e da leitura e escrita em contexto acadêmico para fundamentar teoricamente nossa proposição sobre a sequência didática. Na segunda parte, apresentamos a proposição de atividade com a sequência didática propriamente dita elencando o tema, o título, a série a que se destina, os objetivos de ensino, a apresentação da proposição, as oficinas e suas etapas (atividades, objetivo e procedimentos). E, na terceira e última parte, tecemos algumas considerações finais.

Letramentos e gêneros acadêmicos

As discussões provenientes do alfabetismo e do letramento foram marcadas por estudos e pesquisas nas áreas da Educação e das Ciências Linguísticas na primeira metade dos anos de 1980 no Brasil. Sendo as precursoras, nesses estudos, Ângela Kleiman e Magda Soares. As discussões deram-se, principalmente, em torno da distinção entre os termos alfabetismo e letramento em que este ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas (Soares, 2009). Desde então, temos acompanhado os diversos estudos e pesquisas sobre os letramentos e seus desdobramentos nesses dois campos.

Ao revisitarmos o conceito de letramento de Soares (2009), ou seja, o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, percebemos que a autora vai mais além, uma vez que, nesse conceito, observa-se a ideia implícita de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o grupo social que aprenda a usá-la.

Para a autora, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita trazem consequências sobre o indivíduo, alterando seu estado ou condição em seus aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; e do ponto de vista social, a introdução da escrita em grupos ágrafos tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política e econômica. Isso nos leva a compreensão de que o letramento contribui de certa forma para mudanças profundas nas formas individuais e grupais dos indivíduos que se

apropriam da leitura e da escrita em suas práticas individuais e coletivas em circulação no meio social. Por extensão na escola básica e/ou até mesmo no ensino superior o letramento torna-se o resultado de ensinar ou aprender a ler e escrever, pois se torna estado ou condição para um grupo social ou um indivíduo que ao apropriar-se da escrita poderá transformar o seu entorno social (SOARES, 2009).

Por sua vez, Kleiman (2008) argumenta o letramento como práticas sociais mais amplas, permeado por um sistema de símbolos e recursos tecnológicos em contextos sociais específicos. Dessa forma, as práticas específicas enraizadas pelas escolas e as classificações dadas aos sujeitos com referência às dicotomias alfabetizado e não alfabetizado, passam, em função dessa definição, a ser um só tipo de prática que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outras que determinam a forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. Ambas as autoras partilham a ideia da escrita como elemento norteador desse espaço de interação entre as práticas sociais que circulam no meio.

Assim, desenvolver as habilidades da escrita dentro do contexto linguístico é o primeiro passo na integração do letramento enquanto prática social. Uma vez que lidar com o letramento dentro das práticas sociais individuais vai muito além do que imaginamos que seria uma pessoa letrada tendo formação específica na escola. O direcionamento dessas práticas de escrita pode definir o tipo de cidadão que se deseja dentro de uma sociedade cada vez mais plural. Nesse sentido reconhecemos o que Street (2003) denomina natureza do letramento, ou seja, usar o termo no plural “letramentos”.

Ao considerarmos o letramento como práticas sociais específicas, percebemos que o letramento acadêmico só é possível no contexto da universidade, principalmente, quando a escrita é uma das preocupações quanto à qualidade de textos em gêneros discursivos acadêmicos. Assim, concordamos com Fiad (2011) ao enfatizar que o letramento acadêmico está restrito ao contexto universitário, muito embora haja práticas de letramento comuns em todos os contextos escolares, sejam eles da educação básica à universidade.

Apropriar-se dos diversos discursos (oral e/ou escrito) que perpassam pelo meio acadêmico é uma forma de compreender as práticas de letramento que só ocorrem nesse contexto específico de ensino. Somente nesse contexto é possível ampliar e conviver com diversas práticas de linguagem que coadunam a leitura e a escrita nesse grupo social. Dessa forma, a prática de leitura e escrita de textos acadêmicos

principalmente no primeiro semestre dos cursos universitários conduzem os alunos ao contato permanente com os diversos gêneros textuais e discursivos que circulam nessa esfera. Por essa razão, saber produzir textos em gêneros acadêmicos facilita a comunicação e a divulgação do conhecimento científico nesse meio.

Escrita nas práticas de letramento

É preciso estarmos atentos às questões em torno do ensino de escrita. Se antes o foco da escrita estava centrado no produto, as novas concepções sobre o ensino de escrita têm dado maior ênfase no processo da leitura e da escrita. Vieira (2005) adverte que a produção de um texto envolve distintos processos, subprocessos ou habilidades, os quais podem ser isolados para fins de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, compreendemos que a escrita processual fundamentada na compreensão de sua natureza é o elemento chave para o ensino de composição mais eficaz.

Tendo como foco a escrita como processo nas práticas de letramento, vale salientar como afirma Correia (2013) que o aspecto processual da escrita consiste no desenrolar de um trabalho que começa no encontro intersubjetivo, produtor de qualquer fato da linguagem, e que, ao menos indiciariamente, marca-se no fio do discurso. Contudo, ao vislumbrar esse processo, concordamos com Nascimento e Zirone (2009) ao compreenderem que as operações para a produção textual podem ser sintetizadas em cinco campos, que englobam o processo de produção de texto em função de uma situação de produção: 1) as operações de contextualização; 2) a elaboração do que vai ser tratado com conteúdo temático do texto; 3) planificação do todo textual; 4) textualização e 5) releitura, revisão, refacção. É preciso, pois, desenvolver atividades de ensino específicas para ampliação das capacidades de linguagem e, assim, propiciar habilidades de uso do gênero pertinentes a cada prática social.

Assim, Passarelli (2004) argumenta que a diferença a favor de bons escritores está no fato de que estes realizam três etapas: planejamento, releitura e edição. Para ela, a abordagem do processo da escrita leva em consideração como o indivíduo escreve sobre o que interessa a ele. Assim, a partir de alguns modelos que tratam a escrita, processualmente, a autora propõe um roteiro para ensinar o processo de escrita configurado nas seguintes etapas: 1ª etapa: planejamento – em que o ato de escrever propriamente dito é precedido de operações mentais como seleção de informações e

organização das ideias. Sendo que a seleção de informações requer a coleta do material, dos fatos, das ideias e das observações com as quais o texto será elaborado; 2ª etapa: tradução de ideias em palavras – esta etapa cuida da primeira versão do texto. É quando as ideias levantadas passam para o papel, num trabalho que requer a atenção voltada à organização do texto em unidades de base, ou seja, os parágrafos, de acordo com alguns critérios para sua organização; 3ª etapa: revisão – que exerce a função de proceder à leitura do material textual produzido, a fim de examinar detalhadamente aspectos voltados à adequação do que a língua escrita convencionou, exatidão quanto ao significado, e, tendo em pauta o leitor, acessibilidade e aceitabilidade. 4ª etapa: editoração – que pressupõe alguns cuidados por parte do escritor, em virtude do caráter público, mesmo que relativo, que o texto assume.

Baseados nas concepções acima, acreditamos que a escrita é um processo recursivo de idas e vindas na tentativa e chegar a um produto final. Desta forma, podem-se planejar ações didáticas para sanar dificuldades na produção escrita, as quais envolvam as propriedades inerentes ao gênero do texto, ao sistema da língua e aos elementos gráficos que se utilizam ao escrever e às normas de uso desses elementos (Nascimento e Zirone, 2009). Isso suscita questões específicas nas práticas de letramento de natureza diversa, sobretudo linguísticas, quando queremos incluí-las no processo de desenvolvimento de habilidades de escrita. O que pode ser levado em consideração no modelo da escrita processual como elemento norteador nessas práticas na universidade.

Leitura e escrita em contexto acadêmico

Ao enfatizarmos as questões do letramento como práticas sociais específicas, no tópico anterior, vale ressaltar o que afirma Street (2003) a respeito de práticas de letramento, para ele a expressão “práticas de letramento” funciona como um meio de concentrar-se sobre “práticas sociais e concepções de leitura e escrita”. É nesse contexto que a leitura e a escrita cumprem um papel imprescindível nos processos acadêmicos e no desenvolvimento da capacidade intelectual dos estudantes universitários.

Mortatti (2004, p.100) salienta que a leitura e a escrita, dentre os bens culturais, são saberes constitutivos das sociedades letradas e devem propiciar aos indivíduos ou

aos grupos sociais não apenas seu acesso, mas também participação efetiva. A autora advoga que

A leitura e a escrita são processos distintos que envolvem diferentes habilidades e conhecimentos, bem como diferentes processos de ensino e aprendizagem, e podem ser compreendidos em uma dimensão individual e em uma dimensão social. Trata-se de numerosos conjuntos de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, variados e radicalmente diferentes entre si, com formas de uso também diferenciadas em relação a uma diversidade de materiais escritos (MORTATTI, 2004, p.100).

Assim, se compreendemos a aprendizagem da leitura e da escrita em um contínuo, é especificamente, no contexto da universidade que podemos percebê-lo cercado por um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos nas práticas de letramento acadêmico. Como salientam Salazar; Tamayo (2008) essas habilidades influem no processo de aquisição dos conhecimentos em todas as áreas, pois a aprendizagem se realiza através da comunicação de saberes específicos, que têm uma linguagem específica para representá-la. Eles acreditam que o estudante universitário não deve ser um mero repetidor de ideias superficiais e individuais, mas um criador de conceitos e formas novas de ver e compreender a realidade para transformá-la, debruçando-se sobre a rica herança teórica e experimental que a sociedade vem acumulando através de sua história.

Observa-se, no entanto, que não são poucas as dificuldades por que passam o estudante ingresso num curso universitário, tanto no que diz respeito à elaboração da leitura quanto à produção textual. Carlino (2005) considera que foram reiteradas quatro tendências na pesquisa sobre a composição escrita na universidade, a saber: 1- A dificuldade na escrita considerando a perspectiva do leitor; 2 – O desperdício do potencial epistêmico da escrita; 3 – A propensão para rever os textos apenas de forma linear e focando em aspectos pouco sustentados; 4 – Procrastinação ou adiamento da hora de começar a escrever.

Um dos princípios para se tornar um bom produtor de textos é antes de tudo ser um bom leitor. Knorr (2012) argumenta que a construção do conhecimento e a compreensão da leitura estão intimamente ligadas e, como em toda aprendizagem, o desenvolvimento leva tempo, dedicação, exercitação e organização. Em outras palavras, qualquer estudo sistemático especialmente em nível universitário e a implementação de estratégias de leitura são essenciais para permitir um aprendizado contínuo.

Ser um bom leitor, portanto, exige o conhecimento de estratégias eficazes, capazes de fazer o aluno apropriar-se delas principalmente no meio acadêmico. Tais estratégias podem contribuir para o propósito maior que é a construção de textos em gêneros acadêmicos. Knorr (2005) também alerta que uma leitura compreensiva, eficaz e adequada dos materiais de estudo é a chave para alcançar esse objetivo.

Nesse sentido, percebemos que as várias instâncias que coexistem na universidade, levam-nos a um entendimento de uma cultura diferente daquela que era inerente à vida dos estudantes antes do seu ingresso na universidade, uma vez que novos valores e sentidos são postos em questão nesse novo ambiente. Desse modo, os discursos orais e escritos produzidos nesse meio pertencem estritamente à cultura universitária dentro de suas diferentes disciplinas. Como salienta Motta-Roth (1999):

Especificamente no contexto acadêmico, o entendimento das categorias e valores com os quais a várias disciplinas trabalham em torno de seu objeto de estudo é condição para se saber o que pode ou deve ser dito na disciplina. O modo como nos apropriamos das informações sobre o universo que os cerca e as incorporamos a nosso repertório cognitivo, representado, descrevendo, avaliando por meio da linguagem, é função da nossa própria condição humana, mas é moldada pela condição dialógica do mundo. O texto escrito é visto como instância privilegiada de exploração e documentação de ideias e como materialidade de discursos articulados em um contexto social (MOTTA-ROTH, 1999, p. 119).

Assim, advém desse contexto as práticas de letramento acadêmico que só pertencem a esse meio. Dessa forma, compreender os processos da escrita de textos em gêneros acadêmicos como resumo, resenha, artigo, projeto de pesquisa, dissertação, tese etc., demanda aquisição de competências e de habilidades inerentes a essas práticas de escrita acadêmica. No próximo tópico discorreremos sobre a escrita nas práticas de letramento acadêmico, nesse sentido salientamos a nossa concepção de escrita neste trabalho, ou seja, a escrita enquanto processo que leva a um produto.

Os gêneros resumo e resenha acadêmica

Uma das atividades mais corriqueiras na universidade é o resumo, seja como ferramenta de trabalho para o aluno em suas atividades de leitura, ou seja, como instrumento de avaliação do professor, pois permite verificar o entendimento de texto e capacidade de redação. Como argumenta Therezo (2008) o resumo permite a

condensação de um texto que deve ser inteligível em si mesmo, considerando o padrão da linguagem e com as próprias palavras do resumidor.

Por sua vez, Medeiros (2010) salienta que há informações que devem ser consideradas quanto à realização de resumo. Para ele, resumo é uma apresentação sintética e seletiva das ideias de um texto, ressaltando a progressão e a articulação delas, devendo aparecer nele as principais ideias do autor do texto, sendo que em sua elaboração devem ser considerados o assunto do texto, o objetivo do texto, a articulação das ideias e as conclusões do autor do texto objeto do resumo. Quanto aos procedimentos, o redator deve estar atento para a linguagem objetiva, evitar repetições, atentar para a ordem apresentada, e finalmente, não apresentar juízo valorativo ou crítico (típico da resenha) e deve ser compreensível em si mesmo, isto é, dispensar a consulta ao original.

Já Motta-Roth e Hendges (2010) alertam para relevância do *abstract* ou resumo acadêmico, principalmente para submissão de trabalhos em congresso, seminário ou conferência, uma vez que a aceitação do trabalho no evento dependerá desse *abstract* ou resumo, por isso, consideram que ele esteja claro e que realmente contenha informações relevantes para convencer o leitor. Ainda para as autoras, o *abstract* resume as informações do texto mais longo, nesse caso o artigo, permitindo que os leitores tenham acesso à informação mais rápida ao conteúdo do texto.

Assim, percebemos a importância da apropriação desse gênero textual acadêmico que contribui não apenas com a leitura e a escrita, mas também é fator preponderante para abstrair o interesse do leitor ao texto produzido, ou seja, o artigo, a dissertação, a tese etc.

Outro gênero acadêmico em destaque na universidade é a resenha. Motta-Roth & Hendges (2010) definem resenha como um gênero discursivo em que a pessoa que lê e aquela que escreve têm objetivos convergentes: uma busca e a outra fornece uma opinião crítica sobre determinado livro. Dessa forma, para atender o leitor, o resenhador descreve e avalia uma dada obra a partir de um ponto de vista informado pelo conhecimento anterior àquele tema. Seus comentários devem se conectar com a área do saber em que a obra foi produzida, ou em outras disciplinas relevantes para o livro em questão.

Para Medeiros (2010), a resenha é um relato minucioso das propriedades de um objeto, ou de suas palavras construtivas, sendo um tipo de redação técnica que inclui

várias modalidades de textos: descrição, narração e dissertação. Sua estrutura descreve as propriedades da obra (descrição física da obra), relata as credenciais do autor, resume a obra, apresenta suas conclusões e metodologia empregada, bem como expõe um quadro de referência em que o autor se apoiou (narração) e finalmente, apresenta uma avaliação da obra e diz a quem a obra se destina (dissertação). Além disso, o autor considera a resenha uma produção de grande utilidade, pois permite ao pesquisador ter acesso à obra, sem lê-la na íntegra e, assim, orientá-lo sobre a escolha ou não do texto que originou a resenha.

Para Navarro e Abramovich (2012), as resenhas acadêmicas típicas das universidades não têm como finalidade principal descrever e avaliar as novidades do mercado editorial, mas objetivos didático-pedagógicos como organizar e controlar a bibliografia da disciplina ou outra bibliografia da área do conhecimento. Pretende-se que o aluno desenvolva e ponha em prática suas capacidades de leitura de textos científicos na escrita acadêmica, como por exemplo, fazer a distinção entre o que é importante e o que é acessório no texto resenhado e propor uma leitura crítica própria.

Por esse motivo, eles consideram que nas resenhas acadêmicas escritas na trajetória de formação, muitas vezes resenham-se textos parciais (como por exemplo, um capítulo de livro) e que não foram publicados recentemente. Por outro lado, o estudante-resenhador não tem como objetivo informar a seus pares sobre uma novidade no mercado editorial, senão demonstrar aos docentes que conhecem a fundo o livro resenhado, que fez uma leitura ordenada, profunda e crítica. A apresentação por escrito permite aos docentes avaliar as capacidades de leitura e escrita do estudante, bem como a possibilidade de revelar uma opinião crítica sobre uma área particular do conhecimento científico.

Sequência didática: resumo e resenha

Face às dificuldades com a escrita de gêneros acadêmicos de alunos ingressos no primeiro semestre na universidade, nossa proposta visa fazer uma intervenção com o objetivo de oportunizar os alunos a paulatinamente dominar as competências e habilidades necessárias, a fim de superar o que se convencionou a chamar déficit de letramento. Para isso, escolhemos o resumo e a resenha acadêmica como forma de incentivá-los à escrita em gêneros acadêmicos. O contexto da atividade foi pensado nas

possibilidades de submissão dos trabalhos dos alunos na semana universitária e na publicação em revistas ou periódicos científicos específicos.

Tema: Letramentos acadêmicos

Público-alvo: alunos da disciplina de produção escrita

Objetivos: Aprofundar as discussões sobre os gêneros discursivos acadêmicos com foco nos gêneros resumo e resenha; integrar os diferentes gêneros discursivos que circulam no meio acadêmico; refletir sobre a forma de organização das atividades, principalmente sobre as sequências didáticas no ensino superior.

Apresentação da proposição

Para esta atividade com sequência didática, devemos trabalhar com dois gêneros: o resumo e a resenha acadêmica. Assim, sugerimos duas oficinas, divididas em cinco encontros para trabalhar com o resumo e cinco encontros para trabalhar com a resenha acadêmica, totalizando dez encontros. As etapas de cada oficina terão duração de 2 horas aula atividade, no total de vinte horas aula atividades. Detalhamos a seguir todo o processo das atividades com a sequência didática.

OFICINA 1 – Resumir para publicar eis a questão!

Esta oficina deverá ter um total de cinco encontros. Nela os alunos deverão ler, compreender e desenvolver resumos acadêmicos, para que as competências e habilidades sejam desenvolvidas de forma sistemática. Espera-se que ao final o aluno possa ter segurança ao submeter o resumo desenvolvido para apresentação de trabalho (artigo, pôster etc.) na semana universitária ou outro evento desta natureza.

Etapa 1 – Primeiros contatos com o gênero resumo

ATIVIDADE 1:	Leitura e discussão do gênero resumo
---------------------	---

Objetivo:	Introduzir o gênero resumo acadêmico.
------------------	---------------------------------------

Planejamento

Material necessário

- ✓ Textos xerocopiados, selecionados antecipadamente;
- ✓ 01 um computador;
- ✓ 01 projetor multimídia

Tempo previsto

- ✓ 2h/a

Encaminhamentos

1. Após a organização da sala de aula, comece falando sobre a aproximação da semana universitária. Questione sobre as formas de procedimento para se inscrever numa semana universitária. E se eles quiserem participar de um congresso, como devem proceder. Fale sobre o gênero resumo.
2. Em seguida, questione-os sobre o que sabem acerca do gênero resumo. O que seria para eles um bom resumo? Como eles resumem um texto? Elenque no quadro branco as ideias que forem surgindo durante o debate.
3. Em seguida, distribua os textos xerocopiados para que eles leiam e discutam com os colegas. Nesse momento, eles podem formar pares.
4. Após a leitura e discussão em pares, retome o debate perguntando o que eles acharam dos textos? O resumo acadêmico é o mesmo que eles faziam na escola de ensino médio? O que eles acharam de diferente? Volte ao quadro branco e reveja os pontos que foram abordados e o que eles perceberam de diferente ao ler o texto.
5. Após as discussões, apresente, a eles, em *PowerPoint* o texto de Therezo (2008) sobre “As condições necessárias para elaboração de resumo: competência em leitura e em redação”.
6. Verifique se existe entre eles alguma dúvida e esclareça, caso haja dúvida, entregue o texto, também retirado de Therezo (2008) “Educação urgente”, peça que cada um faça um plano provisório do que vai ter que fazer para elaborar seus resumos.

Etapa 2 – Escrevendo os primeiros resumos

ATIVIDADE 2: Escrevendo os primeiros resumos

Objetivo: Produzir resumos.

Planejamento

Organização da sala de aula

A atividade é coletiva, por isso, é interessante que os alunos estejam dispostos em círculo e o professor abra o debate fazendo uma ponte com o conteúdo dado na atividade anterior.

Material necessário

- ✓ Texto “Educação urgente”; texto com exemplos de resumos adequados e inadequados.

- ✓ 01 computador;
- ✓ 01 projetor de slides.

Tempo previsto

- ✓ 2 h/a

Encaminhamento

1. Comece a aula questionando-os sobre o que aprenderam na aula anterior sobre resumo. Quais as condições necessárias para elaboração de resumos? Quais as técnicas que podem ser aplicadas?
2. Pergunte se cumpriram com a tarefa sugerida, após isso, peça que se organizem em pares; depois, peça aos pares para trocarem entre si seus respectivos resumos. Após a troca de resumos, peça para lerem e julgarem os resumos como adequado ou inadequado.
3. Lembre que o objetivo é levar os alunos a escreverem seus primeiros resumos a partir de um texto pré-definido, por isso, é importante apresentar o esquema do texto “Educação urgente” retirado de Therezo (2008) em *PowerPoint*. Para isso, peça que observem se o esquema do texto é parecido com o que foi apresentado por Therezo (2008).
4. Ainda com os alunos em dupla, distribua textos a cada dupla com exemplo de resumos. Peça para lerem e escreverem se estão adequados ou inadequados, justificando o porquê.
5. Em seguida apresente em *PowerPoint* os Critérios de avaliação de resumos, propostos por Therezo (2008), fazendo um link entre os resumos lidos e esses critérios propostos.

Etapa 3 – Escrevendo o gênero resumo

ATIVIDADE 3: Produzindo resumo

Objetivo: Estimular os alunos a escreverem um resumo.

Planejamento

Organização da sala de aula

A atividade é coletiva, por isso, é interessante que os alunos estejam dispostos em círculo e o professor abra o debate, fazendo uma ponte com o conteúdo dado na atividade anterior.

Material necessário

- ✓ Cadernos ou notebook (Caso possuam.)
- ✓ Artigo “Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito” Cavalcante Filho e Torga (2011).

Tempo previsto

✓ 2h/a

Encaminhamentos

1. Comece a aula, retomando as questões discutidas na aula anterior. Peça aos alunos que se posicionem sobre o que estão aprendendo com relação ao gênero resumo.
2. Peça para se organizarem em pares e explique que a atividade será resumir um artigo de quatro páginas. Reforce que é comum esse gênero circular entre eles, e que resumir permite sintetizar as ideias para que elas possam ser fixadas.
3. Oriente-os a lerem o artigo e, em seguida, fazerem um resumo em dupla.
4. Durante toda a aula circule entre os pares para que possa tirar alguma dúvida se houver.
5. Por fim, sorteie três pares para apresentarem à turma seus resumos e julgarem se estão adequados ou inadequados de acordo com os critérios aprendidos.

Etapa 4 – Escrevendo o gênero resumo

ATIVIDADE 4: Produção individual do gênero resumo para semana universitária

Objetivo: Estimular os alunos a escreverem seus próprios resumos para semana universitária.

Planejamento

Organização da sala de aula

Esta atividade é individual, por isso, é interessante que as cadeiras sejam dispostas em fileiras, evitando desse modo conversas paralelas. Uma vez que essa atividade requer concentração.

Material necessário

- ✓ Cadernos ou notebook (Caso possuam.)

Tempo previsto

✓ 2h/a

Encaminhamentos

1. Comece explicando que a atividade que eles irão produzir será individual.
2. Incentive-os a produzirem o resumo para ser submetido à semana universitária, e esclareça que essa forma é a mesma para submissão de trabalho em congresso.
3. O primeiro passo é pensar o que vão escrever. A que se destina o resumo? Será para uma apresentação oral, pôster, um artigo a ser publicado em uma revista? Qual o título do trabalho? É importante fazer um rascunho elencando as principais partes do resumo como objetivo, metodologia, referencial teórico, conclusão. Após isso, eles podem começar a editoração do texto e finalmente proceder à revisão.
4. Ao final da atividade, peça que troquem com o colega seu resumo com um dos

colegas da sala, que não tenha participado de alguma atividade em dupla.

5. Oriente-os a avaliarem os resumos dos colegas, levando em consideração os critérios de avaliação de resumo propostos por Motta-Roth e Hendges (2010).

Etapa 5 – Produção final do resumo

ATIVIDADE 5: Produção final do gênero resumo

Objetivo: Estimular os alunos a usar a revisão para finalização do resumo.

Planejamento

Organização da sala de aula

Esta atividade é individual, por isso, é interessante que as cadeiras sejam dispostas em fileiras, evitando desse modo conversas paralelas. Uma vez que essa atividade requer concentração.

Material necessário

✓ Cadernos ou notebook (Caso possuam.)

Tempo previsto

✓ 2h/a

Encaminhamentos

1. Comece explicando a importância da atividade de revisar os textos produzidos, sejam eles resumos ou qualquer outro tipo de texto.
2. Peça que devolvam os resumos com as observações realizadas.
3. A seguir, instrua-os a reescrevem o texto vendo o que precisa ser refeito ou readequado.
4. Ao final da atividade, selecione quatro ou seis alunos para apresentarem os resumos para a turma e exporem suas opiniões sobre a oficina.
5. Para socializar com o universo acadêmico, incentive-os a submeterem os resumos à semana universitária. Não se esquecendo de acompanhá-los no desenvolvimento da pesquisa proposta no resumo.

Oficina 2 – Resenha! Pra que te quero?

Esta oficina deverá ter um total de cinco encontros. Nela os alunos deverão ler, compreender e desenvolver resenhas acadêmicas, a fim de que as competências e habilidades sejam desenvolvidas de forma sistemática. Ao final do processo, cada aluno deve ser incentivado a enviar sua resenha para ser submetida à publicação em periódicos acadêmicos.

Etapa 1: Leitura e discussão sobre o gênero resenha acadêmica**ATIVIDADE 1:** Leitura e discussão do gênero resenha acadêmica**Objetivo:** Introduzir o gênero resenha acadêmica.**Planejamento****Organização da sala**

A atividade é coletiva, por isso, é interessante que os alunos estejam dispostos em círculo e o professor introduza a aula falando sobre as publicações que podem ser submetidas em revistas ou periódicos científicos.

Material necessário

- ✓ Textos xerocopiados, selecionados antecipadamente;
- ✓ 01 um computador;
- ✓ 01 projetor multimídia

Tempo previsto

- ✓ 2h/a

Encaminhamentos

1. Após a organização da sala em círculo, comece falando sobre submissão de trabalhos em revistas ou periódicos científicos. Pergunte-os sobre a importância da publicação para academia?
2. Abra o debate sobre os conhecimentos que os alunos têm sobre o gênero textual resenha acadêmica. Pergunte se já tiveram contato com o gênero textual em questão? Já produziram alguma resenha durante o ensino médio? Quais características marcam esse gênero textual? Peça que citem exemplos de resenhas. O que diferencia o resumo, já visto na oficina 1, da resenha acadêmica? Elenque no quadro branco as ideias principais que os alunos disserem sobre as questões levantadas.
3. Após o debate, peça para formarem pares e entregue alguns exemplos de resenha (três ou quatro). Oriente os pares a lerem as resenhas e identificar: o tema, a importância do tema, o assunto abordado, a perspectiva adotada, a hipótese, os pontos fracos e fortes, a visão geral sobre o texto, a recomendação.
4. Escolha quatro duplas e elenque no quadro branco o que eles identificaram nos textos.
5. Em seguida, apresente em *PowerPoint* o esquema em Navarro e Abramovich (2012) que caracteriza o gênero textual resenha. Especifique qual é objetivo de escrever uma resenha acadêmica e qual os movimentos retóricos básicos de uma resenha.
6. Retome os apontamentos feitos no quadro branco, demonstrando que eles já tinham algumas ideias do que é e para que serve a resenha acadêmica.
7. Peça, como atividade de casa, para fazerem o esboço de uma resenha a partir de um livro ou artigo lido por eles recentemente e trazê-lo para o próximo encontro.

Etapa 2 – Escrevendo as primeiras resenhas

ATIVIDADE 2: Escrevendo as primeiras resenhas

Objetivo: Produzir resenhas.

Planejamento

Organização da sala de aula

A atividade é coletiva, por isso, é interessante que os alunos estejam dispostos em círculo e o professor abra o debate, fazendo uma ponte com o conteúdo dado na atividade anterior.

Material necessário

- ✓ Texto “Por uma nova língua”; “Internet e ensino: novos gêneros outros desafios”.
- ✓ 01 computador;
- ✓ 01 projetor de slides.

Tempo previsto

- ✓ 2h/a

Encaminhamentos

1. Comece perguntando se eles realizaram a atividade de casa. Esclareça que eles vão aprofundar mais a escrita da resenha acadêmica neste encontro.
2. Peça para se organizarem em dupla e entregue o texto “Por uma nova língua”. A atividade será idêntica à apresentada no primeiro encontro. Devem identificar no texto: o tema, a importância do tema, o assunto abordado, a perspectiva adotada, a hipótese, os pontos fracos e fortes, a visão geral sobre o texto, a recomendação.
3. Apresente a resenha “Por uma nova língua” em *PowerPoint* e discuta com eles os elementos que foram identificados. Em seguida, apresente o texto “Internet e ensino: novos gêneros outros desafios” retirado de Motta-Roth e Hendges (2010) e discuta com eles a estrutura retórica da resenha.
4. Em seguida, peça que troquem com seus pares os rascunhos da resenha feita por eles. Cada um vai ler a resenha, apontando os movimentos retóricos realizados no texto rascunhado e dando sugestões para melhorar o texto.
5. Feita as observações pelos pares, eles devem devolver o rascunho para que eles possam reescrever o texto em casa e trazê-lo para o próximo encontro.

Etapa 3 – Escrevendo o gênero resenha

ATIVIDADE 3: Produção em dupla de gênero resenha

Objetivo: Estimular os alunos a escreverem uma resenha.

Planejamento

Organização da sala de aula

A atividade é coletiva, por isso, é interessante que os alunos estejam dispostos em círculo e o professor abra o debate, fazendo uma ponte com o conteúdo dado na

atividade anterior.

Material necessário

- ✓ Cadernos ou notebook (Caso possuam.)

Tempo previsto

- ✓ 2h/a

Encaminhamentos

1. Comece a aula, retomando as questões discutidas na aula anterior. Peça aos alunos que se posicionem sobre o que estão aprendendo com relação ao gênero resenha.
2. Peça para se organizarem em pares e explique que a atividade continuará com a análise da resenha que eles estão elaborando. Instrua-os a trocarem a resenha com pares diferentes. Eles devem ler o rascunho com as anotações feitas na aula anterior e o novo texto produzido a partir do rascunho. Em seguida devem fazer nova revisão, anotando o que pode ser melhorado. Depois disso, devem devolver as resenhas para que possam reescrevê-las.
3. Durante toda a aula, circule entre os pares para que possa tirar alguma dúvida se houver.
4. Sorteie três pares para apresentarem à turma suas resenhas. E julgarem se estão adequadas ou inadequadas de acordo com o que aprenderam.
5. Por fim, incentive-os a escreverem uma resenha para ser submetida a uma revista ou periódico científico. Para isso, liste algumas revistas ou periódicos que estão recebendo publicações de resenha. Eles devem pensar e trazer no próximo encontro um livro que desejassem resenhar e submeter à publicação.

Etapa 4 – Escrevendo o gênero resenha

ATIVIDADE 4: Produção individual do gênero resenha

Objetivo: Estimular os alunos a escreverem uma resenha.

Planejamento

Organização da sala de aula

Esta atividade é individual, por isso, é interessante que as cadeiras sejam dispostas em fileiras, evitando desse modo conversas paralelas, uma vez que essa atividade requer concentração.

Material necessário

- ✓ Cadernos ou notebook (Caso possuam.)
- ✓ Livro escolhido pelo aluno a ser resenhado para publicação em uma revista ou periódico científico.

Tempo previsto

- ✓ 2h/a

Encaminhamentos

1. Comece explicando que a atividade que eles irão produzir será individual.
2. Questione se leram o livro a ser resenhado. Lembre-os de ordenar o processo de

escrita de acordo com os movimentos retóricos típicos da resenha, e oriente-os a começarem o rascunho.

3. Durante o transcorrer da atividade, diga que estará disponível para tirar alguma dúvida caso seja necessário.

4. Ao final da atividade, peça que troquem a resenha com um dos colegas da sala. Como a atividade é um pouco extensa, o colega deverá levar o rascunho para casa para fazer a análise. Após a análise, eles devem enviar por e-mail, para que o colega possa fazer a primeira versão da resenha.

5. Lembre-os de enviarem uma cópia também para o e-mail do professor para que possa estar acompanhando todo o processo.

Etapa 5 – Produção final da resenha

ATIVIDADE 5: Produção final do gênero resenha

Objetivo: Estimular os alunos à revisão para finalização da resenha a ser publicada.

Planejamento

Organização da sala de aula

Esta atividade é individual, por isso, é interessante que as cadeiras sejam dispostas em fileiras, evitando desse modo conversas paralelas, uma vez que essa atividade requer concentração.

Material necessário

- ✓ Cadernos ou notebook (Caso possuam.)
- ✓ Livro escolhido pelo aluno a ser resenhado para publicação em uma revista ou periódico científico.

Tempo previsto

- ✓ 2h/a

Encaminhamentos

1. Comece explicando a importância da atividade de revisar os textos produzidos, sejam eles resenhas ou qualquer outro tipo de texto.
2. Pergunte se todos receberam os e-mails com as observações dos colegas e do professor; e se fizeram a primeira versão do texto.
3. Peça novamente que troquem os textos para que possa ser feita novamente uma leitura e as observações necessárias. Depois disso, os alunos devem passar a limpo a versão final do texto, observando todo o processo de revisão já aprendido nos encontros passados.
4. Ao final da atividade, selecione quatro ou seis alunos para apresentarem as resenhas para a turma e exporem suas opiniões sobre a oficina.
5. Para socializar com o universo acadêmico, incentive-os a submeter as resenhas nas revistas ou periódicos científicos já citados.

Essas sequências didáticas apresentadas para os dez encontros, totalizando 20 horas/aulas atividades, divididos em duas oficinas, leva-nos a crer que, ao final deles, os alunos tenham adquirido as competências e habilidades necessárias para o domínio dos gêneros em questão, o resumo e a resenha acadêmica. Como apresentamos a sequência como sugestão para aulas de produção escrita na universidade, os textos sugeridos na bibliografia e também nos anexos, podem e devem ser readequados de acordo com a realidade da turma e do professor. Acreditamos ainda que trabalhar a escrita de forma processual, a partir do primeiro semestre de um curso universitário, poderá contribuir para as práticas de letramento acadêmico dos alunos.

Considerações finais

Ler e escrever são antes de tudo uma atividade prazerosa que leva os autores a expressarem a si mesmos e os entornos em sua volta. Contudo, observamos que mesmo no ambiente acadêmico, a leitura e a escrita ainda representam um desafio. Tal fato é comprovado pelas dificuldades em leitura e produção de textos acadêmicos que são relatados por professores universitários sobre o desempenho da maioria dos alunos. Por outro lado, existe um descompasso entre o que os professores universitários esperam da leitura e da escrita dos alunos ingressos nos cursos universitários e a realidade que é trazida por esses alunos ao ingressarem na academia.

O fato é que nosso sistema educacional é falho em diversos pontos, principalmente, nos letramentos que os alunos deveriam apresentar em cada nível de ensino. A falta de incentivo ou até mesmo a realidade socioeconômica e cultural contribuem para esta triste realidade que é mostrada pelos indicadores de avaliação institucional como, por exemplo, o Saeb, o Enem, o Enade etc. O baixo desempenho em leitura e escrita ainda é o grande desafio na educação em todos os níveis.

É preciso que as práticas de escrita na universidade assim como na escola sejam melhor acompanhadas pelo professor, tendo-se sempre em mente que escrever é um processo difícil que acontece em etapas (planejamento, escrita, revisão, editoração) recursivas e até se chegar ao produto final se passa por muitas idas e vindas, cortes, acréscimos, limar o tecido até se chegar a um produto final adequado. Não é porque os alunos já são universitários que eles não vão precisar de orientação e acompanhamento, já que as práticas escritas da academia são outras completamente diferentes das

práticas da escola básica. Nesse artigo, as nossas reflexões sobre o letramento, o letramento acadêmico e a escrita acadêmica nos norteou no desenvolvimento de uma proposição de atividade com sequência didática, como uma ação que valorize a leitura e a escrita nas práticas de letramento. Além disso, é possível levar o aluno a refletir sobre o que é e para que serve a escrita nesse contexto específico que é a universidade.

As oficinas apresentadas podem incentivar os alunos a produzirem e melhorarem suas capacidades e habilidades em relação à leitura e à escrita no contexto universitário. Assim, podem estar mais seguros quanto às formas de produção para submeterem seus trabalhos a congressos, as revistas, os periódicos e a semana universitária. Por fim, acreditamos que ações como essas possam aproximar mais alunos e professores nas trocas de conhecimento e melhorar, gradativamente, a leitura e a escrita.

Referências

CARLINO, P. **Leer y escribir en la universidad**: Uma introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v.13, n. 3, p. 481-513, set/dez, 2013.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. UFSC, Florianópolis, SC, 2007. Tese de doutorado em Linguística Aplicada, 341.p. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89764> Acesso em: 28/07/2014.

HEMAIS, B; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. Parábola Editorial: Rio de Janeiro, 2005, p. 108-129.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Mercado de Letras. Campinas-SP, 1995.

KNORR, P. E. Estratégias para el abordaje de textos. *In*: Abramovich, A.L et.al. **En carrera**: escritura y lectura de textos académicos y profesionales. Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012. p. 15-37.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-38.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 11. ed, 3. reimpr. Atlas. São Paulo, 2010.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. UNESP, São Paulo, 2004.

MOTTA-ROTH, Désirée. A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 3, p. 119-128, 1999.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. Gêneros: teorias, métodos, debates. Parábola Editorial. São Paulo, 2010.

NASCIMENTO, E. L. ZIRONE, M. I. Gêneros textuais e práticas de letramento. *In: Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Nascimento, E. L. (Org.). São Carlos: Editora Clara Luz, 2009. p. 249-288.

NAVARRO, F.; ABRAMOVICH, A.L. la reseña académica. *In: Abramovich, A.L et.al. En carrera : escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012. p. 39-59.

PASSARELLI, L. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4. ed. rev. Cortez. São Paulo, 2004.

SALAZAR, J. I. H.; TAMAYO, L. C. T. Cultura escrita y educación superior: el caso de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín. *In: CARDONA, E.N.; CASTILLO, S.C. Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Colombia: Programa editorial Universidad Autónoma de Occidente, 2008. p. 53-74.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glais Sales. Mercado de Letras. Campinas-SP, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Editora autêntica. Belo Horizonte, 2009.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. New York: Cambridge University Press. 1984.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Teachers College, Columbia University, 2003. v. 5(2). p. 77-91.

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

THEREZO, G. P. **Redação e leitura para universitários**. Editora Alínea. São Paulo, 2008.

VIEIRA, I. L. **Escrita, para que te quero?** Demócrito Rocha. Fortaleza, UECE, 2005.

Submetido em 09 de outubro de 2021.

Aceito em 20 de dezembro de 2021.

ESTÉTICA MODERNA EM DOIS POEMAS DE ORIDES FONTELA

MODERN AESTHETIC IN TWO POEMS OF ORIDES FONTELA

Leonardo Prudêncio¹

Resumo: Este artigo propõe uma análise com foco no que há de modernidade em dois poemas de Orides Fontela (2015), que são “Da poesia” e “Ciclo”, em que foi realizada uma leitura estética voltada para sua estrutura de composição. Autores como Boris Eikhenbaum (1976), Roland Barthes (2004) e Alfonso Berardinelli (2007) foram selecionados para auxiliar a compreensão do tear moderno literário, bem como os estudos de Gustavo Castro (2015), Patrícia Lavelle (2019) e Nathan Matos (2019), que subsidiaram o entendimento acerca da composição estética da poeta em estudo. Esta pesquisa teve como âmago captar como a palavra poética se manifesta inserida no contexto moderno brasileiro, a partir do final do século XX, sobretudo na escrita de Orides Fontela, considerada uma das maiores representantes da Literatura Brasileira desta época. Espera-se que este estudo incentive outros pesquisadores a conhecer e se aprofundar na produção poética da autora paulista, além de contribuir para ampliação do leque de pesquisas sobre a literatura brasileira contemporânea e de autoria feminina.

Palavras-chave: Orides Fontela; literatura; poesia brasileira.

Abstract: This article proposes an analysis focusing on what is modern in two poems by Orides Fontela (2015), which are “On Poetry” and “Cycle”, in which an aesthetic reading focused on its compositional structure was carried out. Authors such as Boris Eikhenbaum (1976), Roland Barthes (2004) and Alfonso Berardinelli (2007) were selected to help understand the modern literary loom, as well as studies by Gustavo Castro (2015), Patrícia Lavelle (2019) and Nathan Matos (2019), which supported the understanding of the aesthetic composition of the poet under study. This research had as its core to capture how the poetic word manifests itself inserted in the modern Brazilian context, from the end of the 20th century, especially in the writing of Orides Fontela, considered one of the greatest representatives of Brazilian Literature at that time. It is hoped that this study will encourage other researchers to know and deepen the poetic production of the author from São Paulo, in addition to contributing to expanding the range of research on contemporary Brazilian literature and female authorship.

Keywords: Orides Fontela; literature; brazilian poetry.

¹ Mestre em Literatura e Crítica Literária pela PUC/Goias. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7446348162951493>. E-mail: prudencioleo@hotmail.com

A estética moderna

A poética moderna faz uso da linguagem e se apropria de todos os tipos possíveis dela, como a culta, a regional e aquela marcada pelos estrangeirismos. Nessa perspectiva, a poesia atual se propõe a recriar não somente o mundo, mas também a palavra, pois ela é a partícula mínima de mundo. Sobre a potencialidade da palavra, Barthes (2004, p. 45) reflete:

A palavra tem aqui uma forma genérica, é uma categoria. Cada palavra poética é assim um objeto inesperado, uma caixa de Pandora de onde saem voando todas as virtualidades da linguagem; é portanto produzida e consumida com uma curiosidade particular, uma espécie de gulodice sagrada. Essa Fome da Palavra, comum a toda a poesia moderna, faz da palavra poética uma palavra terrível e desumana. Institui um discurso cheio de buracos e cheio de luzes, cheio de ausências e de signos supernutritivos.

A palavra é o oráculo do mundo e a partícula formadora da poesia. Há um trabalho contínuo com a utilização da linguagem e da palavra dentro da construção poética, formulando, assim, palavras “cheias de luzes”, de “buracos” e de “ausências”. A poética de autores contemporâneos procura cada vez mais o aspecto revolucionário da palavra. Os poetas têm se preocupado não apenas com a mensagem, mas com a linguagem e, conseqüentemente, com a palavra que vai grafada na folha antes em branco. A imagem, que a palavra traz espelhada de mundos, é de bastante relevância, como bem atesta o teórico Eikhenbaum (1976, p. 14-15):

A imagem poética é definida como um dos meios da língua poética, como um procedimento que, na sua função, é o correspondente dos outros procedimentos da língua poética, tais como o paralelismo simples e negativo, a comparação, a repetição, a simetria, a hipérbole, etc. [...] a imagem não procura facilitar a compreensão de seu sentido, mas criar uma percepção particular do objeto, busca a criação de sua visão e não de seu reconhecimento.

A produção moderna da poesia abrange muitas qualidades, mas como diz Hugo Friedrich (1991, p. 100): “a poesia é um processo não nas coisas, mas na linguagem”. Em um ensaio sobre a poética moderna, o poeta João Cabral de Melo Neto enumera alguns aspectos importantes desse fazer poético (1997, p. 98):

Esse enriquecimento técnico da poesia moderna manifestou-se principalmente nos seguintes aspectos: a) na estrutura do verso (novas formas rítmicas, ritmo sintático, novas formas de corte e enjambement); b) na estrutura da imagem (choque de palavras, aproximação de realidades estranhas, associação e imagística do subconsciente); c) na estrutura da palavra (exploração dos valores musicais, visuais e, em geral, sensoriais das palavras: fusão ou desintegração de palavras; restauração ou invenção de palavras, de onomatopeias); d) na notação da frase, (realce material de palavras, inversões violentas, subversão do sistema de pontuação), e e) na disposição tipográfica (caligramas, uso de espaços brancos, variações de corpos e famílias de caracteres, disposição sistemática dos apoios fonéticos ou semânticos).

Segundo Michael Hamburger (2007), as tensões modernas da poesia começam a se situar no que Baudelaire apresentou em suas *Flores do mal*, sendo que antes do poeta francês outros já estavam no percurso moderno da arte em verso, porém não com a força locomotiva de linguagem que o poeta francês nos repassou. As formas e projeções da palavra no campo poético alçadas por Baudelaire desmistificavam mitos sobre a poesia, lembrando que o autor das *Flores do mal* também escrevia versos em prosa e sua poética ousava abordar temas considerados antilíricos para muitos teóricos e poetas calcados na longa tradição da poesia lírico-moderna.

O pensamento de Hamburger nos remete à era clássica de Platão e Aristóteles, em que o poeta era um representante do povo e subvertia a realidade com suas composições poéticas. A arte nesse período clássico era tida como imitação da realidade, mas como Platão antevia: a arte é mimese da mimese, pois esta realidade nossa já é cópia de outra realidade, logo tudo o que por aqui for criado já foi criado no mundo das ideias.

Pode-se dizer que o projeto moderno de poesia teve seu recorte teórico retirado em Aristóteles, que pregava que a arte era voltada para a nossa realidade, pois ela já conseguia exprimir em sua confecção linguística as angústias de nossa realidade. O poeta-lírico, lembrando Hegel em seu *Curso de estética* (2014), não tem como ponto de partida o mundo exterior, pois há no âmago do poeta-lírico toda a feitura língua-poética que será necessária para a feitura da poesia.

O projeto inicial dessa abertura moderna nas artes, especialmente na literatura, começava pela compreensão de que o artista era um ser autônomo, no sentido de que ele era livre para seguir e construir a sua obra como ele sentisse que fosse necessário e que ela fosse a sua assinatura no âmbito literário-artístico. A citação abaixo de Hamburger (2007, p. 133) é necessária para que possamos compreender o estágio

inicial dessa poética que pretendia não reinventar o que foi preposto, mas compreender a arte como um fenômeno moderno e atual:

Desde o começo, houve certa tendência de os poetas confundirem a autonomia da arte com a autonomia do artista, uma confusão que chegou facilmente a uma época em que o artista era cultuado como um herói e um “homem representativo”. Paradoxalmente, esse “homem representativo” insistiu em seu caráter único, na verdade, em tudo o que o separava e isolava da humanidade como um todo. Daí o mal-estar difuso dos poetas quanto a seu “eu empírico” e o culto das máscaras ou da impessoalidade, que converterem esse mal-estar numa nova liberdade imaginativa e moral. Sem essa liberdade, usada numa grande variedade de formas por um sem-número de poetas em toda a Europa e América, não teria havido nenhuma poesia moderna do tipo que floresceu internacionalmente na primeira metade do século XX.

A literatura produzida no século XX, e até os nossos dias, pretende hibridizar gêneros textuais em outras tipologias e culturas. Esse pensamento teórico entende que tudo o que já foi produzido serve como gatilho para uma nova produção artística, Antonio Cicero (2012, p. 76) é enfático quando argumenta que:

O verdadeiro sentido da vanguarda não foi o fechamento de portas abertas, mas a abertura de portas fechadas; não foi a renúncia, mas a desprovincianização ou cosmopolitização da poesia. Ao mostrar novas possibilidades, o que a vanguarda fez foi relativizar as possibilidades antigas; mas relativizar uma coisa não é destruí-la.

O poema tem em sua raiz construtora inovações construtivistas que de certa forma abrem novas portas para a compreensão e apreciação da poesia. No final do século XIX, o poeta francês Mallarmé (HOLLIS, 2000), ao idealizar e publicar o poema *Un coup de deis*, acabou sendo um dos precursores da vanguarda artística do século XX. O poema, de aproximadamente vinte páginas, quebrava as convenções tipográficas ao estabelecer um poema em que o verso linear praticamente desaparecia, dando uma forma a mais de leitura e interpretação. As palavras eram sobrepostas em escala, como uma partitura musical. Cada poema preenchia uma página, e o poeta francês entendia a página em branco como o silêncio. Já no início do século XXI, em 1914, Marinetti publicava um livro bem à parte do ideal comum de poesia. O livro intitulado *Zang Tumb Tumb* era formulado por onomatopeias e o lema do poeta era “*parole in libertà*”, o mesmo Richard Hollis (2000, p. 36) comenta sobre a publicação:

Nela, o poeta tentou achar equivalentes visuais para sons através do uso de diferentes formatos e tamanhos de palavra. A obra era um exemplo do programa de Marinetti para a literatura futurista, que prognosticava as muitas maneiras de as palavras virem a ser utilizadas no design gráfico: “É preciso destruir a sintaxe e espalhar os substantivos... é preciso abolir o adjetivo... abolir o advérbio... é preciso que se confunda deliberadamente o objeto com a imagem que ele provoca... é preciso é preciso abolir até mesmo a pontuação”.

Desse modo, ambas as obras, de Mallarmé e Marinetti, possuíam propostas que inovaram as concepções artístico-literárias da época, como a maneira de representação do texto na página em branco e de inovações de linguagem a partir da sintaxe e da pontuação. Para Alfonso Berardinelli (2007, p. 176), o sentimento de pós-modernidade e vanguarda irá se intensificar durante e, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial. Ele ainda comenta que:

A modernidade é canonizada e teorizada, em geral, como negação, grau zero e fusão magmática, subversora dos gêneros (mais que “mistura de estilos”: a mistura de fato requer que existam elementos heterogêneos a serem misturados, isto é, gêneros suficientemente distinguíveis). E em poesia a modernidade definiu-se como anti-realismo, “fantasia ditatorial”, auto-referencialismo, pura textualidade, evasão de semântica, automatismo psicolinguístico, autopoiesia hiperpoética: antes, poesia da poesia; depois, poesia da ideia da função poética ou poesia da teoria.

A vanguarda é captada pelo sentimento de ruptura com muitas das tradições poéticas adquiridas aos longos dos séculos. “A história da poesia no século XX é, como a história do século XIX, uma história de subversões, conversões e abjurações, heresias, desvios” (PAZ, 1984, p. 141). O poeta de vanguarda reavalia os conceitos sobre poesia de outras esferas literárias e propõe uma nova poética, produto do meio mercadológico, tendo como um dos aspectos fundamentais a crítica da estética, em outras palavras:

Não se trata de uma súbita evolução, mas da ruptura de uma tradição. O que distingue a aplicação da categoria do novo no moderno de qualquer aplicação precedente, inteiramente legítima, é o radicalismo de sua ruptura com tudo o que até então se considerava em vigor. Já não se negam os princípios operativos e estilísticos dos artistas, válidos até esse momento, mas a tradição da arte na sua totalidade (BÜRGER, 1993, p. 107).

Essa vertente artística tem por finalidade não apenas se utilizar ou se alimentar de elementos novos para a criação artística, mas, de reafirmar o que já foi predisposto

teoricamente sobre a poesia e reinventá-la ou quem sabe até mesmo recriá-la. Portanto, a vanguarda e o seu fazer literário é fincado não apenas no que há de novo para o poeta, mas sim na capacidade de ressignificar a palavra dentro da esfera artística, no caso, a poesia. Uma dessas formas vanguardistas de criação literária é dar à poesia aspectos de inclassificação, como comenta Augusto de Campos (2015, p. 104):

A poesia de vanguarda [...] é precisamente aquela que não se ajusta aos cânones classificatórios da historiografia literária e que por definição, se destina a fornecer um mínimo de redundância informativa, um máximo de informação original, imprevista, “inqualificável”.

Os poetas observam suas criações como livres de classificação de gênero textual-literário. As formas do fazer poético a partir dessa regência é mesclar todas as formas possíveis de se criar poesia. Portanto, um poema pode ser feito a partir de imagens, colagens, caligrafias e no caso de Orides Fontela um trabalho que envolve uma reconfiguração da palavra.

Para Gustavo de Castro (2015), a poesia de Orides trabalha em três pontos fundamentais: o mínimo, o intenso e o necessário. A poeta foi “descoberta” pelo crítico literário Davi Arriguci Jr. por conta de alguns poemas que ela havia publicado em jornais locais. Com a ajuda de Davi, Orides publicaria em 1969 o seu primeiro livro *Transposição*. Sobre ele, Castro (2015, p. 95-96) comenta:

O ano de 1969 marcou também o lançamento do primeiro livro de Orides, *Transposição*, que o Centro de Espanhol da USP patrocinou. O livro sai discretamente com 500 exemplares. De *Transposição*, Orides dizia: “Um livro estranho, que só recentemente percebi o quanto estava na contramão da poesia brasileira, sensual e sentimental. Parecia até meio cabralino devido a um vezo analítico, mas era isso, claro. Era um livro escrito no interior em que poesia e filosofia tentavam se irmanar como possível”.

Ela publicaria mais quatro livros poéticos: *Helianto* de 1973, *Alba* de 1983, *Rosácea* de 1986 e *Teia* de 1996. Com *Alba*, ela ganharia o Jabuti de poesia de 1983 e com *Teia* o Prêmio da Associação Paulistana de Críticos de Arte. A sua fortuna crítica inclui elogios de alguns dos mais renomados ensaístas brasileiros, como Antonio Candido e, o já mencionado, Davi Arriguci Júnior. Sobre a escritura da poeta paulistana, a crítica Patrícia Lavelle (2019, p. 17) comenta:

Sua poética sóbria, de versos curtos e enigmáticos, cortados de modo surpreendente, causava espanto por sua novidade em relação à herança

modernista dos anos 1920-1940, mas aparecia também como uma alternativa às novas vanguardas concretistas e neoconcretas do pós-guerra.

Essa escritura oridiana possui outras complicações temáticas que a colocam no sistema moderno de poesia, como a escrita sobre a ausência, o uso de mitologias gregas, poemas alegóricos, intertextualidade com seus pares contemporâneos e releituras de tratados filosóficos. Nathan Matos (2019, p. 17) faz a seguinte reflexão sobre a estética poética de Orides:

A palavra oridiana se constitui, especialmente, pela recordação de elementos que surgem e ressurgem em sua poesia de vários modos. Por meio de imagens, movimentos e símbolos, ela constrói a sua própria textura poética de maneira que é possível identificar uma preocupação essencial com a estrutura e a organização dos seus livros de poesia. Em suas entrevistas, ela está sempre a comentar que o passo mais difícil para ela é o momento em que tem de montar o livro, ou seja, as conexões entre seus livros e a organicidade deles não é por acaso.

Orides, numericamente, produziu pouco, mas nos legou uma obra que ainda hoje é comentada e estudada por amantes da poesia no Brasil e fora dele, isso tendo em mente que teve seus livros publicados na França. Neste artigo, como já informado, iremos comentar dois poemas de sua prolífica safra que são “Da poesia” e “Ciclo”.

Dois poemas de Orides Fontela

Não é de nossa preocupação enquadrar a poética de Orides Fontela como vanguardista, ou como qualquer outro veículo de pensar a linguagem poética, não se pode fechar as gavetas dos múltiplos sentidos que um poema nos traz, o que se configura nesse trabalho é com o auxílio de uma lupa teórica observar e localizar indícios de uma poética moderna. Uma dessas características está presente no poema “Da poesia” (FONTELA, 2015, p. 396):

*Um
gato tenso
tocaiando o silêncio*

Notamos uma vertente do haicai no poema acima, não unicamente por ser breve, mas se observa na leitura uma preocupação para que cada palavra esteja no seu devido

lugar. Cada signo linguístico do poema “Da poesia”, como o título já nos anuncia, é versar sobre o que é poema. Se é “Da poesia” entende-se que seja do caráter que define o que é poesia. *Um*: numeral singular, único. *Gato*: animal de curta vida. *Tenso*: palavra que nos remete a tensão, ou seja, há uma espera que não é livre de anseios. *Tocaiando o silêncio*: esse ato de estar na tocaia do silêncio, à espera do silêncio, à margem do silêncio ou ainda vigiando o silêncio. Todo o poema versa a respeito da própria construção poética, Orides nos apresenta a fórmula da sua composição que é essa tensão que há do poema e do silêncio.

Em Orides o pouco diz muito. O silêncio, que a poeta espreita entre uma palavra e outra palavra, é ampliado e teorizado na própria poesia que ela escreve, como quem tece um tecido: atento e preciso. A vanguarda serviu para ensinar que a arte pode muito dizer pelo poema mínimo. Outro recurso aproveitado da vanguarda na poética de Orides é o de entender toda a página como um recurso poético e em denotar cada palavra como uma nota musical que ora avança ora recua.

O poema “Ciclo”, do livro *Helianto* de 1973, traduz essa compreensão da palavra em movimento pelo poema (FONTELA, 2006, p. 105):

Sob o Sol	sob o tempo
(em seu próprio agudo ritmo)	
dispersam-se	intercruzam-se
- em ciclo implacável - pássaros.	
Sob o Sol	sob o tempo
reinventa-se (esplendor cruel) o ritmo.	
Sob o Sol	sob o tempo
automáticas flores inauguram-se.	
Sob o Sol	sob o tempo
a vida se cumpre autônoma.	

A palavra ciclo nos dá o indicativo do que guia o poema: a ideia de que algo irá se repetir. Passa o tempo, com suas flores e pássaros, o sol, com inicial maiúscula como um ser físico que tudo vê, contempla e observa ignaro o ritmo agudo da vida que se cumpre autônoma. Em depoimento sobre a sua confecção poética, comentava que não sabia onde estava situada a sua obra no panorama da história da literatura brasileira:

Mas nossa época é terrível, somos poetas em tempo de desgraça, como diz Heidegger. Nossa cultura está numa crise que atinge suas próprias bases – e a isso chamamos pós-modernismo – pois nem nome próprio tem o que morreu e/ou ainda vai nascer. Onde estou? Onde se localiza minha obra de mais de vinte anos no quadro da poesia brasileira? Não sei. Que os amigos, os críticos, os outros poetas me ajudem a responder a esta questão (FONTELA, 2019, p. 27).

Orides confirmava uma inclassificação por parte de autores e críticos literários por parte de sua obra. Note-se que a poeta, de modo geral, no ato de criador não está preocupada em que vertente literária está qualificada a sua produção, compete ao criador artístico apenas o fazer não a sua validação em meio a uma ou outra vertente, pois todas as linguagens são fermentadoras de produzir algo esteticamente válido para a arte. Mas ainda assim ela se arriscou a teorizar sobre os cinco livros publicados em vida:

A poesia foi indo, como deu. Preocupou-se com a forma, a técnica – *Helianto* do tempo da faculdade – e chegou à meta-poesia – *Alba*. Depois tentei voltar, tornar o papo mais concreto – *Rosácea*, *Teia*. Mais próxima do cotidiano, mais sofrida, é como ela está, e eu também. Consequências da pobreza, do envelhecimento, das mágoas. Lamento ter perdido a passada ingenuidade (e imunidade) mas não que mudei de pele, não é possível. O futuro é propriamente falando o imprevisível – e não sei onde a pesquisa poética e o pensamento selvagem me levarão. E ainda acrescentei à minha salada o zen-budismo – com bons resultados, aliás – e agora procuro outros “ingredientes”, se possível (FONTELA, 2019, p. 38).

Note que, em sua fala, Orides em nenhum momento ela atribui uma classificação à sua escrita. Ela apenas nos dá pistas de como a sua poesia é erguida. Em outra parte ela salienta que “o ser, o silêncio, a palavra, a poesia, o sangue...” (FONTELA 2019, p. 24) são mitologias que permeiam a sua produção poética. A todo instante ela nos dá rastros do que compõe a sua mitologia poética.

Considerações finais

A poeta, Orides, a todo instante procura o sublime do anteverbal do que está anteposto ao, utilizando de um de seus versos, *voe imóvel do pássaro*. Essa poética vislumbra o agora, o instante, o real, o silêncio e a linguagem. Em outros versos, e livros, essa apreensão do fazer moderno nítido em sua pequena, porém, significativa obra poética. A escritora e sua poesia são assuntos inesgotáveis, mas tivemos o cuidado de nos guiar apenas por dois poemas de sua autoria, embora reconheçamos que ainda há outras vertentes do que é literatura moderna em sua obra.

Referências

BARTHES, Roland. **O grau zero da escrita**: seguido de novos ensaios. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 2004.

BERARDINELLI, Alfonso. **Da poesia à prosa**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

BÜRGUER, Peter. **Teoria da vanguarda**. Lisboa: Vega, 1993.

CASTRO, Gustavo de. **O enigma Orides**. São Paulo: Hedra, 2015.

CÍCERO, Antonio. **Poesia e filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

EIKHENBAUM, Boris. A teoria do método formal. *In*: TOLEDO, Dionísio de Oliveira. **Teoria da literatura** – os formalistas russos. 3. ed. São Paulo: Editora Globo, 1976.

FONTELA, Orides. **Poesia completa**. São Paulo: Hedra, 2015.

FONTELA, Orides. **Toda palavra é crueldade**. Belo Horizonte: Moinhos, 2019.

FRIEDRICH, Hugo. **Estrutura da lírica moderna** – da metade do século XIX a meados do século XX. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1991.

HAMBURGUER, Michael. **A verdade da poesia**: tensões na poesia modernista desde Baudelaire. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

HEGEL, George Wilhelm Friedrich. **Curso de Estética** – Vol. IV. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2003.

HOLLI, Richard. **Design gráfico**: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LAVELLE, Patrícia. O que dá nervo ao poema? Uma releitura de Orides Fontela. In: BRITTO, Paulo Henriques; DUARTE, Pedro; ESTRADA, Henrique; LAVELLE, Patrícia. **Poesia e filosofia** – uma homenagem a Orides Fontela. Belo Horizonte: Relicário, 2019.

MATOS, Nathan. A possibilidade do impossível em Orides Fontela. In: FONTELA, Orides. **Toda palavra é crueldade**. Belo Horizonte: Moinhos, 2019.

MELO NETO, João Cabral de. **Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

PAZ, Octavio. **Os filhos do barro**: do romantismo à vanguarda. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

Submetido em 12 de outubro de 2021.

Aceito em 20 de dezembro de 2021.

NOTAS SOBRE “À CIDADE”, DE MAILSON FURTADO ORIGEM E BINÔMIO TERRA/MUNDO



NOTES ON “A TO CITY”, BY MAILSON FURTADO ORIGIN AND EARTH/WORLD BINOMY

Thiago Henrique Santos de Medeiros¹

Resumo: O seguinte trabalho tem o intuito de analisar algumas perspectivas da obra “À Cidade”, vencedora do Prêmio Jabuti na edição de 2018, do escritor cearense Mailson Furtado. A intenção surge para demonstrar determinados caracteres estéticos e universalistas acerca dos elementos constitutivos do livro. Para tanto, trata-se de uma apresentação global da obra. Inicia-se a partir da interpretação do título, suas implicações narrativas sobre o decorrer do poema, bem como uma discussão sobre a dualidade de sentidos apresentada pelo mesmo, o que acarreta, inclusive, em sua intraduzibilidade para outras línguas. Em seguida, levantam-se hipóteses sobre como a estética da diagramação, manifestada principalmente nas cores de fontes, estão desde a análise de elementos da diagramação, como título e cores da fonte utilizada retratam perspectivas sobre o movimento inspiracional da obra. Em seguida, disserta-se brevemente sobre como a ideia de temporalidade, e elementos como origem e o binômio Terra/Mundo, sob a conceituação fenomenológica, de Martin Heidegger, influenciam a divisão temática dos capítulos, apresentados sob o modelo de tempos verbais.

Palavras-chave: Mailson Furtado; fenomenologia; literatura; poesia brasileira.

Abstract: The following work analyzes some perspectives of the book “À Cidade”, winner of the Jabuti Award in the 2018 edition, written by the Brazilian writer Mailson Furtado. The intention is to demonstrate some aesthetic and universalist characters about the constituent elements of the book. Therefore, it deals with a global presentation of the work. It begins by the interpretation of the title, its narrative implications over the course of the poem, as well as a discussion about the duality of meanings presented by it, which even entails its untranslatableness to other languages. Then, hypotheses are raised about how the layout aesthetics, manifested mainly in the font colors, by the analysis of layout elements, such as the title and font colors used, portrays perspectives on the inspirational movement of the work. Then, it briefly discusses how the idea of temporality, and elements such as origin and the Earth/World binomial, under the phenomenological conceptualization of Martin Heidegger, influences the thematic division of the chapters, presented under the verbal tenses model.

Keywords: Mailson Furtado; phemenology; literature; brazilian poetry.

¹ Mestrando em Filosofia - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Ciência Política e Estratégia Eleitoral e graduado em Direito pelo Centro Universitário Tabosa de Almeida (Asces-Unita). Escritor e agitador cultural. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7617904782684416>. E-mail: autorthiogomedeiros@gmail.com

Introdução

Algo novo aconteceu na premiação do Prêmio Jabuti, edição de 2018. Nessa ocasião, o livro de um autor, relativamente desconhecido, vencia a premiação em duas categorias, no caso Poemas e Livro do Ano, principal distinção do Prêmio. Travava-se do livro “À Cidade”, do escritor cearense Mailson Furtado. Não apenas por se tratar da vitória de um poeta nascido e que se mantém, até os presentes dias, na cidade de Varjota, município com menos de vinte mil habitantes. Trata-se da vitória de uma edição completamente independente, lançada sob o custeio do próprio autor, indo na contramão de obras lançadas por grandes editoras. A bem da verdade, editora nenhuma. Todo o trabalho de diagramação e composição gráfica do livro também é de autoria de Mailson Furtado.

Obviamente, mudanças assim geram comentários sobre a obra. Afinal, trata-se de uma obra de arte em si, ou a premiação veio imbuída de uma perspectiva, tida por alguns dos seus críticos, sociológica, ausentando-se de critérios estético-artísticos?

Já nas primeiras linhas de “A Origem da Obra de Arte”, Heidegger aponta para uma relação de interdependência entre a figura do artista e sua obra. Esta última surge por parte da atividade de artista, que por sua vez se cristaliza aquilo que realmente é. Espécie de retroalimentação, na qual um confere significado sobre o outro. E é a partir dessa ideia que começamos nossa análise.

Do Título

Aparentemente simples, o título da obra apresenta-se sob apenas duas palavras: À Cidade. Formado apenas por uma crase, seguida de um substantivo comum, a expressão em pauta carrega uma série de significados, sob a forma apresentada na capa. Debruçamo-nos um pouco sobre a ideia de cidade.

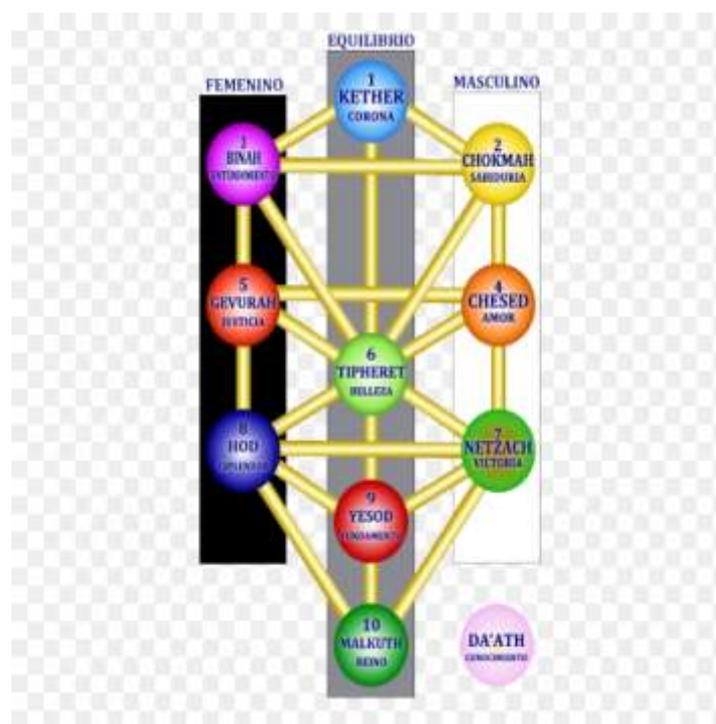
Aglomerados urbanos são o maior sinal da sedentarização dos povos. Diante do fim de uma era de nomadismo, tradicionalmente, esses espaços apresentam-se por estruturas retilíneas, símbolo de estabilidade. Difere-se assim da tradição de grupos nômades, em geral redondos, circulares, símbolo de movimento.

Questiona-se sobre essas linhas retas como espécie de facilitadora de movimento, indicativo de pressa. Trata-se de um argumento válido. A estrutura das cidades, sob

formas retilíneas, também é uma forma de contenção, garantia e ordenação dos movimentos daqueles e daquelas que a compõem.

Essa estrutura semiótica, entre movimento circular e estruturas retilíneas, também é encontrada em outros formatos que influenciam o imaginário coletivo. Um exemplo pode ser encontrado na cabala, a partir das representações gráficas da Árvore da Vida. Grosso modo, de uma maneira simplista, essa estrutura demonstra a forma de influência das emanções divinas, sobre a humanidade, espécie de cartografia do movimento entre a divindade judaica e a humanidade. Dividida em dez *sephiroth*, que se apresentam, graficamente, marcadas em formatos circulares, estabelecidas e conectadas sobre uma série de caminhos em linhas retas, retratam ordenação, direcionamento e contenção de um movimento constante.

Figura 01: A Árvore da Vida, segundo a Cabala



Fonte: <https://www.gratispng.com/png-8w97ao/>

É válido lembrar uma outra manifestação que trata, semioticamente, da mesma estrutura. Na cultura Yorubá, o movimento do Axé, a energia vital, se dá através do Orixá Exu, cujo nome significa Esfera. Embora retrate o movimento da vida, Exu assenta-se sobre as encruzilhadas, o encontro das linhas retas. Nota-se, desta maneira, mais uma manifestação da ideia de ordenação do movimento, por mais caótico que este aparente.

Figura 2: Representação de Exu, por Carybé**Fonte:** VERGER, Pierre Fatumbi. (1997)

A cidade apresentada por Mailson não é nominada. Embora outros elementos – inclusive na escolha das cores das fontes, assunto que será tratado mais à frente – tragam indícios do mundo que cerca o poeta – pelo qual a Terra irrompe frente ao embate com o Mundo, espécie de movimento que fundamenta o repousar-em-si da obra –, isso passa ao terceiro elemento constitutivo da obra literária, no caso a figura do leitor, a possibilidade de universalização do cenário. Não se trata de uma cidade determinada. Qualquer espaçamento humano está sob o jugo da interpretação do leitor a partir do embate entre autor e o mundo à sua volta.

Isso nos leva a uma interpretação psicanalítica da cidade. Por vezes, esta também é interpretada como a figura da mãe, dentro das suas características de cuidado e disciplina dos movimentos. Na própria Bíblia são comuns as metáforas das cidades à figura materna. Figura constante nas Lamentações de Jeremias (1:5), também presente na Epístola de Paulo aos Gálatas (4:26), bem como no Apocalipse (17:5,18), isso nos leva ao sentido do verbo *maternar*, que embora não apareça explicitamente na obra, pode ser presumido a partir de certos movimentos.

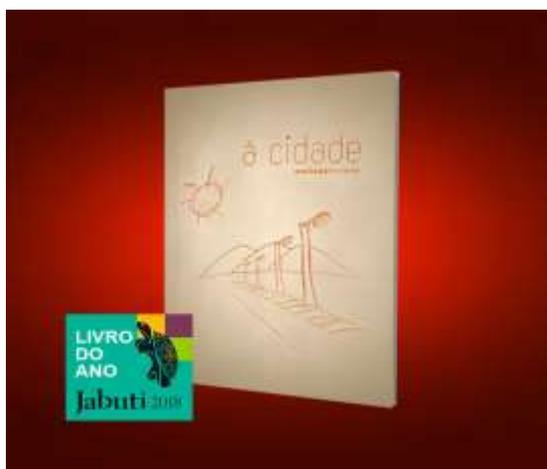
Trata-se de um verbo direcionado não apenas às crias próprias. Mulheres também maternam crianças que não são suas. Seja um sobrinho, colegas de escolas das

filhas e filhos quando os visitam, filhas e filhos de outras amigas e amigos ainda que por um momento sob seus cuidados, neste momento materna-se. Isso remete diretamente à figura da cidade e seus movimentos. O adentrar numa outra cidade é sujeitar-se às formas de disciplinas do movimento de uma outra figura materna. É deixar-se maternar por uma mãe que não a sua. E é este um dos movimentos trazidos por Mailson Furtado. Apresentar os movimentos internos de um mundo que o cerca que, ao mesmo tempo, soa familiar a qualquer um que ali se sujeite a entrar. De certa maneira, num momento ou outro, todas as mães são iguais.

Sobre um detalhe (in)cômodo

O segundo elemento constitutivo do título é a crase que antecipa o substantivo cidade. Não custa lembrar que uma crase vem de uma contração entre uma preposição “a” e um artigo feminino definido “a”, substituindo uma das grafias pelo acento grave. Levando em consideração que se trata de uma dedicatória, o sinal expresso de uma obra dedicada à figura da cidade, há justamente a supressão de um termo que o complementar, no caso o verbo “Dedicado” à cidade.

Figura 3: Capa de “À Cidade”



Fonte: www.mailsonfurtado.com.br

Essa opção faz que o título dialogue diretamente com a dedicatória encontrada na página cinco, na qual encontramos a expressão “e aos que nunca dedicarei nada”.

Dedicatórias, como elemento constitutivo das obras literárias, geralmente, encontram-se na parte interior dos livros. A partir do momento que opta por este

diálogo direto entre título – tradicionalmente, um elemento constitutivo externo da composição literária – e dedicatória, Mailson Furtado apresenta a possibilidade de um livro, tecnicamente, sem capa. O elemento narrativo – embora se trate de um poema longo, optamos por chamar de elemento narrativo essa possibilidade de apresentação do discurso constitutivo apresentado – já se encontra em movimento a partir da leitura do título. A obra dá início ao seu diálogo (monólogo) desde seus elementos externos. Esta linha ressalta-se pelo fato do título também seguir o padrão estético, presente em todo o restante da obra, em não optar pela presença de versos iniciados em letras maiúsculas.

Uma outra análise deste elemento, leva-nos a uma outra questão. Embora no sentido gráfico – a presença da crase – haja uma intencionalidade, ao oralizar a expressão “À Cidade”, sua musicalidade, seu movimento sonoro não se difere da oralização do termo “A Cidade”, sem crase. Há então uma duplicidade alcançada no sentido no texto. Não é apenas uma obra que dedicada a esta figura. É a própria cidade em si que se apresentará ao longo do texto. Saliente-se que, na perspectiva de Raimundo Carrero, crases e tempos verbais possuem um peso próprio sobre os ritmos e sentidos psicológicos de personagens e cenas (CARRERO, 2017).

Utilizando-se deste recurso, o autor apresenta uma característica muito própria do mundo que o circunda, através de uma ideia em duplicidade que se perde em outras possibilidades idiomáticas. Numa tradução literal do título para línguas, como o inglês ou o alemão, encontramos a necessidade da inserção de um terceiro elemento para conferir o sentido primevo da expressão: *For the city, Für die Stadt*. Neste sentido, a ideia de apenas A Cidade em-si, perde-se. Bem como a opção por ela – *The City, Die Stadt* – corromperá o diálogo com a dedicatória.

Isso nos traz, exatamente, as perspectivas de mundanidade, do estado de ser-aí, do autor, ao se assegurar de uma singularidade linguística do idioma próprio para não apenas intitular sua obra, mas também, desde a capa, iniciar sua produção discursiva.

Das cores

Tradicionalmente, obras literárias são escritas em letras pretas. Trabalhos acadêmicos, assim como este, também. Praticamente toda a grafia do livro “À Cidade” é exercida em letras marrons. Há uma exceção para as páginas com as informações

catalográficas, neste caso as páginas assumem essa tonalidade, enquanto as letras passam para o branco.

Essa alternativa encontrada pelo criador da obra remete a várias coisas. Uma mais direta, assumida pelo próprio. O eixo discursivo tem uma temporalidade definida, no caso o mês de novembro. Em seu embate próprio entre Terra e Mundo, a mundanidade de Mailson Furtado, situado em Varjota, cidade do sertão do Ceará, assume essa tonalidade nos secos meses de novembro. Isso está evidenciado nos versos da página quinze, na primeira divisão temática do poema, chamada Presente: “é novembro / e folhas enfeitam o chão / depois do seu ballet”.

Também se trata da cor do barro que compõe os tijolos das casas, não apenas de Varjota, mas majoritariamente de todos os complexos urbanos do Brasil.

Remeter-se ao barro nos traz elementos constitutivos da construção de nosso imaginário coletivo. É uma figura presente nas religiões abraâmicas, ao tratar da criação da humanidade. Também serve de metáfora ao profeta Jeremias, nos capítulos 18 e 19, no Antigo Testamento. A cultura yorubá também relata sobre a criação da humanidade, nas mãos de Oxalá, por meio do barro oferecido por sua esposa Nanã, depois de uma série de tentativas frustradas ao utilizar-se de outros elementos – o que também denota a sinergia entre os arquétipos masculinos e femininos, dentro desta matriz cultural.

Isso confere ao livro o sentido de discurso moldável. O “eu”, ali exposto, também é uma figura moldável, mas que também molda o cenário em volta. Mais uma vez remetendo à relação de interdependência entre obra e criador, de Heidegger. Um molda o outro.

Também há a questão do binômio das relações ente Mundo e Terra. Um e o outro não representam apenas o aberto (mundo) e o fechado (terra). O primeiro – curvilíneo, movimento – assenta-se sobre a segunda – retilínea, sedentarização – e então embatem entre si, na busca pela clareira e velamento, ao mesmo tempo que se permitem moldar um ao outro. Tornam-se oleiros, ao mesmo tempo, que são barro.

Esta perspectiva, tão heideggereana, também é cara à análise de Massaud Moisés sobre o fazer poético. Uma vez que está em análise uma obra poética, cabe bem trazer esta perspectiva, que não se difere das possibilidades apontadas por Heidegger, talvez apenas metodologicamente.

Assim, a poesia tem por objeto o ‘eu’ (enquanto a prosa o não-eu), de modo que o ‘eu’, que confere o ângulo do qual o artista ‘vê’ o mundo, se volta para si próprio. Para o poeta há somente um centro: ‘ele’; ele

apenas está atento aos liames que o relacionam com o mundo, e faz de sua subjetividade o objeto essencial de suas investigações (MOISÉS, 2003. p. 84).

Divisão temática. Temporalidade e Origem

O poema que dá vida à obra *À Cidade* é dividido em quatro partes temáticas. Todas elas possuem uma referência temporal, o que influenciará a perspectiva de cada trecho apresentado. Estes subtítulos são:

- Presente
- Pretérito
- Pretérito mais-que-perfeito
- Futuro do pretérito

O primeiro subtítulo, presente, serve como ambientação ao cenário a ser mostrado. Uma única vez há referência ao próprio poeta, uma referência ao “eu” que ali se apresenta. Inclusive, note-se mais uma vez o poder da singularidade linguística, uma vez que, nesta parte, não há nenhuma menção ao pronome “eu”. Tudo se deduz de uma única flexão verbal apresentada ainda num dos primeiros versos – mais uma riqueza idiomática que pode se perder em traduções.

“de tarde
que fica
 cidade
que falo

cidade
em meio a tua carne
te rasgo”
(FURTADO, 2017, p. 09)

A partir daí, referências diretas ao “eu”, inclusive no uso de pronomes possessivos (meu, minha, nosso), surgirão apenas a partir das outras seções temáticas. Agora, é a cidade que se apresenta. Sim, sob o olhar de um “eu”, mas que se oculta.

Então surgem os movimentos da cidade. Apresentando-se sempre no presente, no começo das estrofes. Termos como *a noite / grita, na cidade é dia, o dia caminha, as casas repartem o sossego*, sucedem-se nos começos das estrofes. Vindo de uma obra

cujo movimento está em aberto desde a capa, deparamo-nos com o pleno movimentar-se das filhas e filhos da cidade.

A parte seguinte, denominada Pretérito, traz as primeiras menções diretas ao eu, através do uso de pronomes possessivos, muitas vezes seguidas por figuras da ancestralidade. São citados, em vários momentos o avô, bem como o bisavô, o trisavô e a figura paterna

“vem o sol
o mesmo
de outro dia
o mesmo
de mil oitocentos e setenta e sete
o mesmo
de quinze
de cinquenta e oito
o mesmo
deste quinze
e meu avô ri”
(FURTADO, 2017, p. 21)

É o defrontar-se com o passado. É estar consciente do movimento da vida, presente antes mesmo do próprio nascimento. Não à toa, surge nesse trecho uma figura emblemática: O rio.

Embora seja uma figura que remeta à fluidez do movimento, também é certo que a presença de água é importante no papel da sedentarização da humanidade, cuja marca maior é o conceito de cidade. Logo, deparamo-nos com mais uma possibilidade de dupla interpretação. Ao mesmo tempo que o rio se transforma na figura que possibilita esse assentamento humano, a partir do atravessar dos ancestrais, o movimento do tempo, simbolizado pelas figuras de pai, avô, bisavô e trisavô, demonstra a fluidez do tempo.

“o rio inventou
e foi inventado
por pingos
grotas
riachos
por nada

se inventou”
(FURTADO, 2017, p. 29)

Marilena Chauí, no prefácio da edição de 2005, da coleção *Os Pensadores - Heidegger*, da Editora Nova Cultural, aponta que a temporalidade é, segundo Heidegger, a dimensão fundamental da existência humana. É a partir dele que a indivíduo pode apropriar-se do passado e assim projetar-se ao futuro e assim afirmar sua presença no mundo. É sob esta exata perspectiva que se debruça o trecho denominado Pretérito Mais-que-perfeito.

Não se trata mais de um passado ausente do eu. Já nos primeiros versos deste trecho, o autor opta pelo verbo “mergulhar”, para indicar sua entrada no tempo, tão fluido quanto o rio próximo à cidade: “a manhã deságua / a cidade / se adentra / eu a mergulho”.

É o caminho para afirmar esse mais-que-perfeito, através dos primeiros alicerces do “eu”. Agora não se trata mais de um mundo sem “eu”, autor das próprias vontades, oleiro e barro do mundo ao redor. As lembranças agora são permeadas pelos seus próprios atos, um movimento que parte de si, não mais apenas o dos outros, ou apenas do correr do rio. E assim o autor desponta como ser-no-mundo, sujeito a intérprete próprio e dos outros, bem como a sua sujeição à temporalidade.

“eu mesmo
 me invento
 como o menino se inventa
 em herói
 em santo
 em homem
 me invento
 em tantos
 em pai
 em senhor
 (quando a atendente da central telefônica de cartão de
 crédito me liga)
 em qualquer um
 em mim mesmo
 me invento
 me inventam”
 (FURTADO, 2017, p. 40)

Surge então a consciência da temporalidade. A percepção de estar no fluxo de um movimento que o precede, depois se responsabiliza por tal a partir do estar neste mundo e assim projetar-se. Daí vem a última parte do poema, chamada Futuro do Pretérito. Mostra-se às vistas, nessa opção, a ideia própria que o autor tem sobre um futuro enraizado. Relação simbiótica do tempo. O futuro também é uma manifestação do

passado. Do autor, dos seus ancestrais, até mesmo antes que estes, quando apenas o rio corria antes do florir de uma cidade às suas encostas.

O refletir sobre a cidade não é apenas sobre um cenário estático. É uma constatação do existir do tempo. É assumir a temporalidade como fator determinante sobre a existência. Isso eleva a metáfora da cidade. Não se trata de uma figura cartográfica. A cidade, mencionada por Mailson Furtado, desde a capa, com seu sentido de ente e figura a quem se dedica esta obra, não se limita aos tijolos e as pessoas que a construíram.

A cidade, por Mailson Furtado, é a própria vida.

Considerações finais

Este breve trabalho tem o intuito de apenas indicar possibilidades para o estudo da obra de Mailson Furtado, com base na sua interpretação a partir de conceitos trazidos pela fenomenologia de Heidegger. Ao se tratar de uma análise direcionada, por meio do eixo teórico aqui escolhido, cabem alguns questionamentos.

Afinal, de que verdade trata uma obra de arte? Do seu autor? Do mundo que o envolve? Da própria obra? Estará a verdade sob o crivo e a livre interpretação de quem a consome?

Em se tratando de fenomenologia, embora sob perspectivas completamente diversas, costumo lembrar de Sartre referindo-se à inesgotabilidade do “gênio” de Marcel Proust, ainda na introdução de “O Ser e o Nada”. Este não esgotamento é possível justamente por conta dessa possibilidade multifacetamento da obra de Proust, a partir da análise quem se dispõe a interpretá-lo, independente da intencionalidade deste escritor ao fazer a própria obra. Também ali, naquela leitura, está sua vontade, está seu gênio. Pois a obra de arte reside sob seu criador, assim como este só tem seu significado a partir dela.

Muitos seriam os caminhos a serem percorridos na cidade poema de Mailson Furtado, em múltiplas possibilidades de interpretação. Em todas elas seu autor estará lá. Porque toda cidade é infinita, pois assim é a vida.

Referências

CARRERO, R. **Os Segredos da Ficção**. Recife: Ed. Do autor, 2017.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

FURTADO, M. **À Cidade**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017.

HEIDEGGER, M. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultura, 2005.

HEIDEGGER, M. **A Origem da Obra de Arte**. São Paulo: Edições 70, 2010.

MOISÉS, M. **A Criação Literária: Poesia**. São Paulo: Cultrix, 2003.

SARTRE, J. P. **O Ser e o Nada**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

Submetido em 15 de outubro de 2021.

Aceito em 20 de dezembro de 2021.

O QUE FALAR “PORTUGUÊS” QUER DIZER. PARA UMA HISTÓRIA SOCIAL DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.



WHAT SPEAKING “PORTUGUESE” MEANS. TOWARDS A SOCIAL HISTORY OF THE PORTUGUESE LANGUAGE IN BRAZIL.

Léo Mackellene G. C.¹

Resumo: Ao longo da história do Brasil, “falar bem” a língua portuguesa transformou-se em sinônimo de “inteligência. Essa associação não se construiu nem à toa, nem espontaneamente. O presente artigo tem o objetivo de contribuir para uma história social da língua portuguesa e seu ensino no Brasil, buscando desvelar uma possível ontogênese das práticas sociais pedagógicas deste ensino, considerando o papel da literatura na formação das mentalidades, desde a catequese anchietana até a poesia parnasiana, que estabeleceram modelos de comportamento linguístico a serem seguidos e que, portanto, passaram a ser valorizados pela principal instância de consagração da sociedade letrada, a escola. O ensaio parte da língua como recorte da realidade, como forma de compreensão do mundo, mais do que como meio de comunicação, e alcança o campo dos Estudos Culturais, mais especificamente, dos estudos pós-coloniais e sociolinguísticos. A literatura, por sua vez, está aqui considerada em sua expressão catequética, barroca e parnasiana, não apenas em sua acepção estética, mas como parte de um processo de inculcação de certos valores culturais europeus que implicariam — como implicaram —, necessariamente, no abandono sistemático e contínuo de todas as outras formas culturais dos povos subalternizados, os indígenas que aqui viviam, sua cultura e sua língua, e os africanos para cá trazidos à força. Para tanto, discute-se com Celso Pedro Luft (2002) e Marcos Bagno (1999; 2008), João Adolfo Hansen (2006), Darcy Ribeiro (1995), Sérgio Buarque de Holanda (1995), Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2003), Arno e Maria José Wehling (1999) e Albert Memmi (2007). Conclui que o professor de língua portuguesa corresponde hoje, salvaguardadas as devidas proporções, ao sujeito letrado que, desde Anchieta, intenta impor a língua portuguesa não simplesmente como uma língua ideal, mas como a única língua possível, transformando-a, por fim, num verdadeiro instrumento de dominação e exclusão social.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa; antropologia histórica; violência simbólica.

Abstract: Throughout the history of Brazil, “speaking well” the Portuguese language became synonymous with intelligence. This association was not built haphazardly nor was it born spontaneously. This article aims to contribute to the social history of the Portuguese language and its teaching in Brazil, seeking to unveil a possible ontogenesis of the pedagogical social practices of this teaching, considering the role of literature in the formation of mentality, from Anchieta catechesis to the Parnassian poetry who established models of linguistic behavior to be followed and which,

¹ Doutorando em “Educação Brasileira” pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em “Literatura e Práticas Sociais” da Universidade de Brasília (UnB). Editor-chefe do Setor de Publicações da Faculdade Luciano Feijão (FLF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8595232206199496>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2054-1202>. E-mail: leomackellene@gmail.com

therefore, came to be valued by the main instance of consecration of the literate society, the school. The essay starts from language as a part of reality, as a way of understanding the world, rather than as a means of communication, and reaches the field of Cultural Studies, more specifically, post-colonial and sociolinguistic studies. Literature, in turn, is considered here in its catechetical, baroque and Parnassian expression, not only in its aesthetic meaning, but as part of a process of inculcating certain European cultural values that would necessarily imply — and indeed they did— a process of systematic and continuous abandonment of all cultural forms of the subalternized peoples, the indigenous populations who lived here, their culture and their language, and the Africans brought here by force. For that, it discusses with Celso Pedro Luft (2002) and Marcos Bagno (1999; 2008), João Adolfo Hansen (2006), Darcy Ribeiro (1995), Sérgio Buarque de Holanda (1995), Paulo Freire and Sérgio Guimarães (2003), Arno and Maria José Wehling (1999) and Albert Memmi (2007). It concludes that the Portuguese language teacher corresponds today, safeguarding the due proportions, to the literate subject who, since Anchieta, has tried to impose the Portuguese language not simply as an ideal language, but as the only possible language, transforming it, finally, into a real instrument of domination and social exclusion.

Keywords: portuguese language teaching; historical anthropology; symbolic violence.

Introdução

Quando um aluno escuta de seu professor que ele fala errado, que não sabe falar, e que, portanto, conclui o professor, ele é “burro”, qual o impacto disso sobre o aluno? Precisaríamos entrevistar alguma amostra significativa para entender este impacto. Do lado do professor, no entanto, que elementos estão implicados para que esse professor considere esse aluno como “burro”? De que “burrice”, afinal, está-se falando?

Em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, o personagem Fabiano envolve-se injustamente numa querela com um “soldado amarelo” e acaba preso. Fabiano é um tipo humilde – como o são as principais personagens do chamado “Romance de 30”: pobres, nordestinos e analfabetos – “tinha muque e substância, mas pensava pouco, desejava pouco e obedecia” (RAMOS, 1994, p. 27), diz o narrador, “o vocabulário dele era pequeno”, continua. E, justamente por não poder/saber se explicar, não consegue dizer da injustiça a que fora submetido para, assim, poder defender-se e, quem sabe, libertar-se da prisão.

Era bruto, sim senhor, nunca havia aprendido, não sabia explicar-se. Estava preso por isso? Como era? Então mete-se um homem na cadeia porque ele não sabe falar direito? [...] Às vezes, largava nomes arrevesados, por embromação. Via perfeitamente que tudo era besteira. Não podia arrumar o que tinha no interior. Se pudesse... (RAMOS, 1994, p. 36).

diz o narrador. É uma árdua e difícil reflexão que o personagem faz reconhecendo-se, e, ao se reconhecer, reconhecendo, na verdade, uma forma de poder que se impõe sobre si

e que manifesta na língua toda uma condição histórica e social responsável para que ele esteja ali naquela condição. Compara-se, inclusive, ao Seu Tomás da bolandeira, “pessoa de consideração [que] votava” (RAMOS, 1994, p. 36), diz ele. Reconhecendo nele um homem superior, já que “lia livros e sabia onde tinha as ventas” (RAMOS, 1994, p. 36). Fosse perguntar a ele, diz o narrador, que, neste momento, confunde-se com o personagem, ele “contaria aquela história. Ele, Fabiano, um bruto, não contava nada” (RAMOS, 1994, p. 36), explode ele em pensamento já dentro da cela.

Seria Fabiano “burro”? Sob que perspectiva ele poderia ser considerado “burro”? Antes, poderia ser ele considerado “burro” só por não saber articular argumentos capazes de livrá-lo daquela situação?

O presente artigo, em feitura de ensaio, tem o objetivo de contribuir para uma história social da língua portuguesa e seu ensino no Brasil, buscando desvelar uma possível ontogênese das práticas sociais pedagógicas deste ensino, considerando o papel da literatura na formação das mentalidades, desde a catequese anchietana até a poesia parnasiana de Olavo Bilac, que estabelecem modelos de comportamento linguístico a serem seguidos e que, portanto, devem ser valorizados pela principal instância de consagração da sociedade letrada que é a escola.

O ensaio parte da língua como recorte da realidade, e, portanto, como forma de compreensão do mundo, mais do que como mero meio de comunicação, e alcança o campo dos Estudos Culturais, mais especificamente, dos estudos pós-coloniais e sociolinguísticos. A literatura, por sua vez, está aqui considerada em sua expressão catequética, barroca e parnasiana, não em sua acepção estética, mas como parte de um processo de inculcação de certos valores culturais europeus que implicariam – como implicaram –, necessariamente, no abandono sistemático e contínuo de todas as outras formas culturais dos povos subalternizados, os indígenas que aqui viviam, sua cultura e sua língua, e os africanos para cá trazidos à força.

Para tanto, discute-se com Celso Pedro Luft (2002) e Marcos Bagno (1999; 2008), João Adolfo Hansen (2006), Darcy Ribeiro (1995), Sérgio Buarque de Holanda (1995), Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2003), Arno e Maria José Wehling (1999) e Albert Memmi (2007). Conclui que o professor de língua portuguesa corresponde hoje, salvaguardadas as devidas proporções, ao sujeito letrado que, desde Anchieta, intenta impor a língua portuguesa não simplesmente como uma língua ideal, mas como a *única* língua possível, transformando-a, por fim, num verdadeiro instrumento de dominação e exclusão social.

Língua Portuguesa e Formação do Sujeito Colonial

A língua – toda e qualquer língua – é muito mais que simplesmente um “meio de comunicação”, como dizem, no geral, os livros de português, os compêndios de gramática e os manuais de redação. A língua é, antes, uma forma de compreender o mundo. Sim, ela media a relação entre as pessoas e constrói os conceitos pelos quais temos acesso à realidade em nossa volta, influenciando, inclusive, a forma como nos compreendemos, como lidamos com o outro – a partir de sistemas de classificação do mundo (de coisas e de pessoas etc.) próprios da faculdade de linguagem, reforçando (por relações de identidade/alteridade) os laços sociais entre os indivíduos de uma mesma comunidade linguística. Mas, mais do que tudo isso, a língua é uma forma de domínio. A língua é onde as relações de poder se manifestam de maneira mais sutil, quase invisível. Dentre as outras manifestações humanas com essa mesma característica, no entanto, é, a língua, talvez, a mais poderosa porque é capaz de fazer com que um indivíduo se autossugestione no sentido de considerar-se, ele próprio, um “burro”, “um bruto”, como Fabiano o fizera, na alegoria construída por Graciliano Ramos, como o aluno do exemplo inicial, que teria sido chamado pelo seu professor de língua portuguesa de “burro”, poderia se considerar.

No dia 13/01/2015, o portal G1 de notícias publicou uma matéria com a seguinte manchete: “529 mil alunos ficaram com nota zero na redação do Enem 2014, diz MEC”². Esse dado, que representa, segundo a mesma reportagem, 8,5% dos candidatos participantes, pode ser associado à porcentagem dos alunos “burros” que fizeram a prova?

A Lei de Diretrizes e Bases³, Lei nº 9.394/96, estabelece em seu Art. 26, § 1, que “os currículos [...] devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. Em seu Art. 32, § 3, a lei orienta que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa”, embora assegure “às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Mas destaca, em seu Art. 36, inciso I, que “[...] a língua portuguesa como instrumento de

² Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/529-mil-alunos-obtiveram-nota-zero-na-redacao-do-enem-2014-diz-mec.html>. Acesso em 20/04/2015.

³ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 20/04/2015.

comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”. É salutar para nossa discussão que se perceba que no Art. 26, a língua portuguesa é a primeira disciplina a ser mencionada, e que, no Art. 36, a LDB a reconhece – e não outra – como “instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício de cidadania”, ainda que tenha legitimado, no art. 32, a utilização das línguas maternas indígenas nas comunidades respectivas.

Essa supremacia da língua portuguesa se manifesta na distribuição das cargas horárias ao longo do ano letivo no Ensino Básico. O *Guia de Educação*⁴, da editora Abril, aponta como carga horária mínima para os primeiros anos do Ensino Fundamental de 5 a 9 aulas por semana de língua portuguesa, enquanto que as demais têm 2 aulas por semana. No Ensino Médio a situação não é muito diferente. O Colégio João XXIII⁵, na Vila Prudente, em São Paulo, distribui 5 aulas semanais para cada ano do Ensino Médio, enquanto que Física, Química, Biologia e História têm, em média, 3, e Filosofia e Sociologia, 1. Considerando que o indivíduo passa, em média, 12 anos de sua vida na escola – 2.400 dias letivos, portanto, se levarmos em conta que o ano letivo da Educação Básica tem 200 dias, de acordo com a LDB – podemos fazer um cálculo simples para concluir que, nestes 12 anos, o aluno foi submetido a, em média, 10.000 horas de aulas de língua portuguesa.

Apesar desse volume de aulas, as dificuldades são imensas. Veja-se o resultado desastroso do Enem 2014. Tais dificuldades vão desde aspectos gramaticais (como concordância, regência, ortografia etc.) até aspectos textuais (como paralelismo, coesão, coerência, continuidade etc.). Por que isso se dá? Por “burrice” dos alunos? Por incompetência – e, portanto, “burrice” – dos professores?

Celso Pedro Luft (2002), em seu *Língua e liberdade*, pergunta

Por que os professores em geral não capacitam melhor os alunos para a comunicação oral e escrita? Porque, em vez de fazê-los trabalhar INTENSAMENTE (*sic*) com sua gramática interior, fazendo frases, compondo textos, lendo e escrevendo, pretendem impor-lhes *Gramática*, teorias e regras. Um ensino gramaticalista abafa justamente os talentos naturais, incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, medo à expressão livre e autêntica de si mesmo (LUFT, 2002, p. 21).

⁴ Disponível em http://www.obratecnologia.com.br/obra/portffolio/guia_educacao/materia7.shtml. Acesso em 20/04/2015.

⁵ Disponível em <http://www.colegiojoao23.com.br/ensino-medio/distribuicao-de-carga-horaria-semanal-ensino-medio/>. Acesso em 20/04/2015.

Essa “aversão ao estudo do idioma, medo à expressão livre e autêntica de si mesmo” tem desdobramentos sérios no aluno, posto que, uma vez tendo ouvido de sua professora que “não sabe falar”, o mais comum de acontecer é que ele se recue no seu silêncio, imaginando que, se ele fala errado, os pais, que lhe ensinaram a falar e com os quais mantém um convívio linguístico cotidiano, também não sabem, e, mais ainda, que se eles – seus pais e ele – falam, como se espera, uma variação linguística própria da comunidade onde vivem, e falam errado, muito provavelmente a própria comunidade fala errado. Contudo, a relação entre falar e pensar, já demonstraram os psicolinguístas, é muito íntima, no sentido mesmo de que as palavras são as engrenagens do pensamento, os mecanismos da mente. Sendo assim, ao deduzir que ele, seus pais e a comunidade onde vivem falam errado, não é muito difícil chegar à conclusão de que a comunidade, seus pais e ele próprio pensam errado. Ora, se pudéssemos, agora, rascunhar um conceito para “burrice”, esse conceito passaria por “não saber pensar” ou “não pensar certo”, isto é, “pensar errado”.

Não se pode perder de vista que a língua portuguesa no Brasil é uma língua que tem um passado ligado à colonização e, portanto, traz à tona o peso histórico de ser a língua do opressor. Marcos Bagno (1999), em seu *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz?*, aponta expressões que, repetidas por aí, até por professores de língua portuguesa e dos cursos de letras, fazem parte do que ele chamou de “mitologia do preconceito linguístico”. O “mito 2”, por exemplo, aponta que “brasileiro não sabe português. Só em Portugal se fala bem português”, ou ainda o mito 4, que diz que “as pessoas sem instrução falam *tudo errado*”, ou, pior ainda, o mito 8, segundo o qual “o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”.

Todas essas expressões dão a ver o grau de desconhecimento da realidade linguística do país, tanto no que se refere ao seu aspecto sincrônico quanto diacrônico. Para quem tem olhos treinados para ver, ouvidos atentos para ouvir, tais expressões – e outras tantas – dão a ver relações de poder, dão a ver efeitos, ainda hoje, da colonização.

Celso Pedro Luft (2002) também corrobora esse pensamento. Segundo ele,

Não podemos persistir num ensino que gera como produto final afirmações tolas (que se ouvem até de pessoas cultas) como “português é a língua mais difícil do mundo”, “não sei português” ou “neste país todo mundo fala errado” (LUFT, 2002. p. 12).

Mas, como pode um aluno odiar a sua própria língua? Como poderia o estudante não gostar da língua em que ele pensa, com a qual ele se comunica, pela qual ele se expressa? Afirmações como essa são expressões cristalizadas que querem nos dizer algo diferente do que dizem: antes de dizer do sentimento que o aluno teria por tal matéria, essas afirmações dizem de como anda o ensino desta disciplina, de como os professores a têm tratado e de como os alunos a encaram.

A língua portuguesa no Brasil tenta ser imposta desde Anchieta, e, se hoje a falamos, falá-mo-la de um jeito todo próprio (apesar da mesóclise). É, contudo, uma língua estrangeira. E é bem possível que os problemas de língua portuguesa que encontramos na escrita e na fala dos alunos (e até de alguns professores) devam-se justamente a isso.

José de Alencar, já em 1872, no prefácio de seu *Sonhos d’Ouro*, já perguntava: “O povo que chupa o caju, a manga, o cambucá e a jabuticaba, pode falar uma língua com igual pronúncia e o mesmo espírito do povo que sorve o figo, a pêra, o damasco, a nêspera?” (ALENCAR, s/d *apud* MENEZES, 2006, p. 19).

O colonizador europeu, que subjuguava todos os outros povos pela força, se reconhecia e se fazia reconhecer pelo colonizado como único povo com cultura. Como pele de uma cultura e da maneira como ela vê e lida com a realidade, a “língua-verdade”, no Brasil (e nas outras colônias portuguesas), era a língua portuguesa, e a “comunidade sagrada” era a comunidade cristã que fala essa língua.

No poema “À Santa Inês”, de Pe. Anchieta (2004, p. 34-38), escrito para ser cantado pelos índios, por ocasião da chegada da sua imagem ao Brasil, o poeta diz

Cordeirinha linda,
como folga o povo,
porque vossa vinda
lhe dá lume novo.

[...]

O pão, que amassastes
dentro em vosso peito,
é o amor perfeito
com que Deus amastes.
Deste vos fartastes,
deste dais ao povo

por que *deixe o velho*
pelo trigo novo.

[...]

Oh que doce bolo
que se chama graça!
Quem sem ela passa
é mui grande todo
homem sem miolo
qualquer deste povo.”

Observe que os trechos que reproduzi em destaque procuram construir uma atmosfera propícia a que o indígena “deixe o velho”, ou seja, sua cultura, seus costumes e

sua língua, “pelo trigo novo”, isto é, a cultura e os costumes portugueses, dentre eles a língua. É verdade que os jesuítas eram verdadeiros defensores da cultura e dos costumes indígenas, tendo o cuidado, inclusive, de elaborar – como Anchieta, que escreveu *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* – compêndios sobre as línguas dos nativos, procurando preservá-las. A despeito disso, a maneira como lidavam com as línguas indígenas acabavam por adaptá-la aos modelos conceituais e formais da cultura e da língua portuguesa.

Quanto à mudança dos modelos conceituais, é emblemático o exemplo citado por João Adolfo Hansen (2006), em seu “Anchieta: poesia em tupi e produção da alma humana”. Ainda que toda a poesia e o teatro do Pe. Anchieta fossem escritos em Tupi, tal produção literária servia como instrumento crucial não apenas para a conversão do chamado “gentio” ao cristianismo, mas para a produção de sua alma. Em seu artigo, Hansen diz que essa poesia em tupi “se apropria da oralidade selvagem descontextualizando suas significações” (HANSEN, 2006, p. 18). No *Auto de S. Lourenço* (1592), continua o teórico, os personagens-demônios têm os mesmos nomes dos chefes indígenas que guerrearam contra os portugueses na chamada Confederação dos Tamoiós, Aimbirê e Guaixará. Além dessa identificação direta, outro elemento simbólico associa a cultura indígena ao demônio: no auto, somente Aimbirê e Guaixará falam em tupi.

Ora, se a construção das representações sociais de determinado grupo étnico se baseia no “tornar o estranho *familiar*”, quando se trata de substituir um conjunto de representações por outro – na relação colonizador-colonizado – o processo se dá pelo inverso, ou seja, a imposição se baseia no “tornar *estranho* o familiar”. É isso o que se quer dizer quando Hansen aponta que a poesia em tupi “descontextualiza as significações” da cultura indígena.

Além dessa ressignificação, digamos, personificada, uma ainda mais poderosa estava em ação, pois lidava com a ressignificação dos elementos profundos da estrutura social das representações tribais. Segundo João Adolfo Hansen, o jesuíta “se apropria estrategicamente de termos tupis para reclassificá-los por meio de noções cristãs” (HANSEN, 2006, p. 19). Assim, diz o autor,

o termo *Tupána*, *Tupã*, que em tupi era o nome genérico de ruídos da natureza, como trovões, e que passa a ser usado significando nada menos que a substância metafísica incriada de uma das Pessoas da Trindade, Deus-Pai. Caso de *anhagá*, termo que nomeava espíritos do

mato, apropriado como nome unificador da ausência de Bem, o diabo cristão. Ou de *ánga*, princípio vital, reclassificado com o nome para o princípio cristão de unidade e coerência espirituais da pessoa, a alma (HANSEN, 2006, p. 19).

Dessa forma, o indígena sofria uma completa reestruturação de sua *utensilagem mental*⁶ que, aos poucos, ia tornando-o tão europeu quanto qualquer outro europeu – ao menos mentalmente; e embora não se transpusesse nunca em um, o que significa que jamais seria reconhecido como um.

Quanto à mudança dos modelos estruturais, João Adolfo Hansen diz que a produção da alma do “gentio” era eficaz quando o próprio “eu” do enunciado dos versos se confunde com o “eu” da enunciação. O “eu” do poema recitado, do texto memorizado para a representação do auto, era o “eu” de uma pessoa católica, “dotada de interioridade anímica, memória do Bem e culpa do mal” (HANSEN, 2006, p. 20). Obrigados a recitar o poema ou a ditar o texto, esse “eu católico” ia sendo assimilado pelo eu que recitava/ditava. Hansen diz que, ainda que fosse escrito em tupi, o poema impunha, através da metrificação em redondilha menor, “uma medida, uma acentuação, um sistema de pausas, um ritmo e, principalmente, a forma de uma respiração católica” (HANSEN, 2006, p. 20), que submete a própria dicção do indígena, transformando-a, ressignificando-a, gerando no “gentio” uma “memória artificial” através da qual passa a enxergar os de sua etnia e a si mesmo.

Dessa forma, diz o estudioso, os valores do colonizador se impunham de maneira não simplesmente ideológica, como um conjunto de conceitos abstratos que o colonizado assume, mas “produz simultaneamente o corpo, a percepção, a respiração, a alma e os valores católicos” (HANSEN, 2006, p. 21), europeus, portanto, ou seja, “catequiza o tupi materialmente na sua própria língua” (HANSEN, 2006, p. 21), porque impõe sobre o indígena um comportamento diretamente vinculado ao *sermo cristianus*, construindo sobre si toda uma outra identidade, que se manifesta, inclusive, na recusa de si e na tentativa de ser o outro.

Diz Darcy Ribeiro (1995), em seu *O povo brasileiro*,

o ser normal [dessa comunidade que se formava no Brasil] era aquela anomalia de uma comunidade mantida em cativeiro, que *nem existia para si*, nem se regia por uma lei interna do *desenvolvimento de suas potencialidades*, uma vez que *só vivia para os outros* e era *dirigida por*

⁶ O termo *utensilagem mental* é utilizado por João da Rocha Pinto (2002, p. 13), em seu artigo “O olhar europeu: a invenção do índio brasileiro” para referir-se aos modelos mentais de representação social, de cultura.

vontades e motivações externas, que o queriam degradar moralmente e desgastar fisicamente para usar seus membros homens como bestas de carga e as mulheres como fêmeas animais.

[...]

[Na empresa escravista], qualquer povo é desapropriado de si, deixando de ser ele próprio, primeiro para ser ninguém (...); depois, para ser o outro. (RIBEIRO, 1995, p. 117-118. Grifo nosso).

Quando um professor, portanto, diz que seu aluno “não sabe falar”, quando, a partir disso, emprega sobre ele a pecha de “burro” – e mais, quando o próprio aluno o assume – está, portanto, perpetuando essa mesma condição de domínio herdada da colonização, posto que ele, o professor, acredita que é preciso ensinar-lhe uma língua que, na verdade, pertence ao outro, enquanto a língua do próprio aluno (não só se tratando das línguas indígenas ou africanas, nem só se tratando das línguas gerais que aqui se formaram pelo contato de diversas culturas, também europeias, mas também se tratando de processos de dialetação da língua portuguesa, seja por influências culturais, étnicas, históricas ou sociais) é rebaixada e rechaçada das aulas, transformando-se em motivo de chacota entre os profissionais da língua, os professores, e entre os usuários da língua, seus colegas. Nossa língua é, quando muito, um “dialeto”, quando pior: um erro, um desvio do padrão, linguagem coloquial, popular. Segundo Marcos Bagno, em entrevista à *Caros Amigos*, isso é “fruto do nosso processo colonial, a tentativa das nossas elites desde sempre de se afastar do vulgo, do populacho, da negriada, da indiada e criar uma casta branca superior, europeizada” (BAGNO, 2008, p. 34).

A África ensinando a gente é um livro organizado por Paulo Freire e Sérgio Guimarães onde constam várias entrevistas com intelectuais, escritores e professores envolvidos no processo de alfabetização em língua portuguesa na África, em Angola, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe. Um dos entrevistados é o próprio Paulo Freire, para quem

Do ponto de vista do colonizador, os colonizados não tinham história antes da sua chegada à terra dos colonizados. Nesse sentido, os colonizados deveriam agradecer aos colonizadores o fato de eles terem posto os colonizados na História. Da mesma forma, os colonizados não tinham cultura antes da chegada dos colonizadores. A língua dos colonizados sempre foi chamada de dialeto, e dialeto feio e pobre. Só a língua do colonizador é uma língua que tem possibilidades históricas, que tem flexibilidade para expressar a ciência, a técnica e as artes. A arte do colonizado é folclore, a arte do colonizador é cultura (FREIRE, 2003, p. 43-44).

Uma história da “burrice” – entendida a partir do critério da língua –, portanto, é a história da colonização, a história do Ensino de Língua Portuguesa como instrumento de exclusão social, ou de distinção social, a “lenta afirmação de uma cultura portuguesa no Brasil” (WEHLING; WEHLING. 1999, p. 288), o sufocamento das culturas autóctones dos povos que já estavam aqui e dos povos para cá trazidos à força.

Arno Wehling e Maria José Wehling, no livro *Formação do Brasil Colonial*, apresentam que havia um “condicionamento social e político na cultura colonial. Uma sociedade [...] voltada para fora, valorizando a cultura europeia como o padrão a atingir” (WEHLING; WEHLING. 1999, p. 285), gerando, assim, uma “cultura literária voltada para a simples reprodução e sobretudo livresca, na qual se desprezavam a realidade circundante e a experiência, a favor do que diziam os livros” (WEHLING; WEHLING. 1999, p. 285). Em *Retrato do colonizado*, Albert Memmi (2007), nascido na Tunísia sob o poder francês, escreve um relato revelador disso. Segundo ele,

Se eu era inegavelmente um nativo, como então se dizia, tão próximo quanto possível do muçulmano em função da insuportável miséria de nossos pobres e da língua materna [...], a sensibilidade e os costumes, o gosto pela mesma música e pelos mesmos perfumes e a cozinha quase idêntica me levaram a tentar apaixonadamente me identificar com o francês. Em um grande impulso que me levava na direção do Ocidente, que me parecia o modelo de qualquer civilização e de qualquer cultura verdadeiras, voltei alegremente as costas ao Oriente, escolhi irrevogavelmente a língua francesa, vesti-me à italiana e adotei com deleite até mesmo os tiques dos europeus. [...] [Tal] constitui o esqueleto de toda sociedade colonial. Nós nos víamos apenas um degrau acima de nossos concidadãos muçulmanos. Nossos privilégios eram irrisórios mas bastavam para nos dar um pequeno e vago orgulho e para nos fazer ter a esperança de não sermos mais assimiláveis à massa dos colonizados (MEMMI, 2007, p. 19).

Ora, é a mesma condição do intelectual no Brasil colonial – e que se perpetua até hoje. E como se legitimam os tais privilégios desta “elite” de que fala Memmi em seu relato? “Só há um meio”, diz ele, “rebaixando o colonizado para engrandecer a si mesmo, recusando aos nativos a qualidade de homem” (MEMMI, 2007, p. 29), chamando-o de “burro”, fazendo com que ele se autorreconheça como um “bruto”, tal como Fabiano, na narrativa de Graciliano Ramos.

Em meu livro *A cigana analfabeta lendo a mão de Paulo Freire: considerações sobre alfabetização e letramento*, na seção “Cultura letrada e exclusão social”, da Unidade III, recupero a fala de Antonio Cândido em seu “literatura de dois gumes”, segundo o

qual, o intelectual, na colônia, é “peça eficiente do processo colonial”. Quando o livro, monumento de toda e qualquer língua com tradição escrita, se impõe sobre a massa de iletrados da sociedade colonial, o impacto dessa imposição é devastador. Ocorreu “uma supervalorização da cultura livresca (cultura do dominador) em detrimento de uma cultura local mais ligada à oralidade e às práticas sociais dos indígenas e mestiços que formavam (e ainda formam) a maior parte da população brasileira” (MACKELLENE, 2013, p. 80), pois continha, o livro, aquilo que deveria ser considerado verdade – inclusive com o capital simbólico de que gozava a Igreja Católica, delegando à Bíblia a legitimidade sobre toda a verdade a respeito da origem e do sentido do homem no universo; em detrimento das mitologias indígenas ou africanas. Tudo o que deveria ser considerado verdadeiro, por todos, estava ali, no papel. Não foi difícil deduzir daí que tudo o que não estivesse no papel era, lógica e “naturalmente”, falso. Por extensão, os textos, impressos em língua portuguesa, davam à língua do colonizador o *status* de “correta”, em detrimento das línguas indígenas e africanas.

Ítalo Calvino, num artigo intitulado “A palavra escrita e a não-escrita”, defende a ideia de que

o homem que não dominava a leitura podia ver e escutar muitas coisas que hoje não somos capazes de perceber: a trilha dos animais selvagens que caçava, os sinais da aproximação de vento ou chuva. Ele podia saber as horas do dia pelas sombras das árvores ou as da noite pela posição das estrelas no horizonte. E no que respeita à audição, ao olfato, ao paladar e ao tato, sua superioridade em relação a nós é inquestionável (CALVINO, 2000, p. 143-144).

Como todas essas habilidades não serão consideradas como “conhecimento” pela empresa colonial, sobre esse homem pouco afeito à cultura letrada – “naturalmente” excluído dela – pesa a pecha de “burro”, de “bruto”, em contraposição aos conhecimentos (ditos) refinados da cultura europeia e sua língua, no caso, o português. Eram, na visão de Sérgio Buarque de Holanda (1995), em seu *Raízes do Brasil*, “dois mundos distintos que se hostilizavam com rancor crescente, duas mentalidades que se opunham como ao racional se opõe ao tradicional, ao abstrato o corpóreo e o sensível” (HOLANDA, 1995, p. 78).

Ainda hoje, no âmbito do senso comum – e, ao contrário do que se possa pensar, reconhece-se a presença desse senso comum facilmente em professores universitários, escritores e pesquisadores – a noção de “inteligência” encontra-se muito atrelada, ainda hoje, a “falar bem”. Essa noção pôde ser construída entre nós, brasileiros, desde os

primeiros séculos de colonização, com o Barroco, por exemplo, através da linguagem rebuscada de um Pe. Antonio Vieira, que, na percepção de Arno Wehling, aperfeiçoou e produziu, no Brasil colonial, o padrão de língua culta” (WEHLING; WEHLING, 1999, p, 284), associando esse “falar bem” a “falar de acordo com a norma padrão da língua”, mito hoje amplamente derrubado pelos estudos da sociolinguística.

Contudo, se a noção de que “inteligente é aquele que fala bem” nasce com o Barroco, aprofunda-se entre nós no Parnasianismo, que prezava por uma linguagem rebuscada ao extremo, criando figuras de linguagem supervalorizadas à época como as inversões do Hino Nacional, os hipérbatos, a sínquise, os anacolutos, ou criando um sistema de valoração e classificação das rimas de um poema (rima pobre, rima rica, rima cara, rima preciosa), supervalorizando as formas linguísticas abstratas e claras, como se pode ler no poema “Profissão de fé”, de Olavo Bilac,

<p>[...] Invejo o ourives quando escrevo: imito o amor com que ele, em ouro, o alto relevo faz de uma flor.</p> <p>Imito-o. E, pois, nem de Carrara a pedra firo: o alvo cristal, a pedra rara, o ônix prefiro.</p> <p>Por isso, corre, por servir-me, sobre o papel a pena, como em prata firma corre o cinzel.</p> <p>Corre; desenha, enfeita a imagem, a ideia veste:</p>	<p>cinge-lhe ao corpo a ampla roupagem azul-celeste.</p> <p>Torce, aprimora, alteia, lima a frase; e, enfim, no verso de ouro engasta a rima, como um rubim.</p> <p>Quero que a estrofe cristalina, dobrada ao jeito do ourives, saia da oficina sem um defeito.</p> <p>[...]</p> <p>(BILAC, s/d <i>apud</i> BARBOSA, 1994, p. 149).</p>
--	--

Há de se perceber o uso constante de palavras pouco usuais – outra característica do parnasianismo –, tais como “ourives”, “ônix”, “cinzel”, “cinge-lhe”, “engasta”, ou a referência específica à Carrara, notável cidade italiana famosa pela qualidade do mármore branco que exporta ainda hoje e que, à época do poema, só era conhecida pelo grupo seleta da elite letrada.

A recorrência a palavras pouco usuais – um objetivo do poeta parnasiano – agregou à noção de “inteligência” atrelada a “falar bem” um novo valor, positivo, matemático, inclusive. “Inteligência” passou a confundir-se com “falar difícil”.

Através do Ensino de Língua Portuguesa influenciado por essas falsas concepções, e que passa a apresentar a Norma Padrão da Língua não simplesmente como um “ideal” de língua a ser seguido, mas como a *única língua possível* – quando, por exemplo, chama todas as outras variantes da língua portuguesa no Brasil de “ilógicas” –, estabelece-se o que Arno Wehling (1999, p. 289) chamou de “supremacia do poder real pela suntuosidade e magnificência”, o modelo de língua passou a se basear pelas “formas rebuscadas, tortuosas, de difícil concepção e acabamento”, estabelecendo, portanto, “o primado da cultura”, uma concepção “refinada, orgulhosa de si, preocupada em brilhar pela grandiosidade da forma, [que] não buscava impressionar o espírito do observador pela sutileza: agredia-o pelos sentidos”.

Estabelece-se uma fissura, um fosso entre letrados e iletrados, entre Imortais e analfabetos. Reforça-se a língua portuguesa como instrumento de exclusão social. O Ensino de Língua Portuguesa passa a cumprir uma função política como a que Bourdieu, em seu *O poder simbólico*, explica como “instrumento de imposição ou de legitimação de uma classe sobre outra (violência simbólica)” (BOURDIEU, 2007, p. 11).

Em 1755, foi elaborada a Lei do Diretório dos Índios, publicada em 1757 e estendida a todo o território nacional em 1759. O objetivo desta lei, assinada pelo ministro do rei D. José I, de Portugal, Marquês de Pombal, era “modernizar” o país. Ela extingue o trabalho missionário dos jesuítas, elevando os aldeamentos à condição de vilas e obrigando os indígenas a terem nomes portugueses, proibindo a nudez, as habitações coletivas (cunhadismo) e o uso da língua brasileira – as chamadas “línguas gerais” – sob punição de morte para quem a desacatasse. A lei do diretório foi o primeiro ato legal oficial no sentido de legitimar a exclusão social que o Ensino de Língua Portuguesa passou a representar.

Considerações finais

O cenário linguístico do país quando da aprovação da lei era muito mais diversificado que hoje. De acordo com Aryon Dall’Igna Rodrigues (1986), em seu *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*, falam-se hoje cerca de 170 línguas indígenas. O *Seminário Íbero-Americano de Diversidade Linguística*, que aconteceu em novembro de 2014, apontou que em 500 anos o Brasil perdeu mais de 1.000 línguas indígenas. Muitas línguas africanas também são faladas hoje no Brasil: o

iorubá, o quimbundo, o banto etc., mas, de acordo com Maria Adelúcia dos Santos, em sem TCC, intitulado “O aporte lexical africano na formação do português do Brasil”, já foram mais de 300. Além dessas línguas, falavam-se outras línguas europeias no território nacional: o italiano, o alemão, o holandês, o francês. Darcy Ribeiro, em seu *O povo brasileiro*, menciona que durante muito tempo não se soube se o Brasil seria colônia da França ou de Portugal. Deriva daí a influência da cultura francesa em algumas manifestações populares principalmente do Nordeste, como as quadrilhas juninas, em que se podem encontrar expressões advindas do francês: anarriê, alavantur etc. Contudo, outras línguas, menos comuns, no entanto, podem ser encontradas no Brasil. Em São Paulo, por exemplo, há um bairro inteiro, o bairro da Liberdade, em que os moradores em sua totalidade falam japonês, inclusive, o texto “As outras línguas da colonização do Brasil”, também de Aryon Rodrigues, aponta o japonês como a segunda língua mais falada no Brasil hoje, são mais de 400.000 falantes. Há localidades, porém, do interior da Bahia, principal destino dos Malês, negros islamizados da África que foram trazidos para cá como escravos, em que até hoje se fala árabe. Em Sobral-CE, há um bairro na periferia da cidade chamado Sumaré com uma forte incidência dos ciganos, que são bilíngues, falando o português e sua língua peculiar, o romani.

O desconhecimento de toda essa realidade linguística, que mostra o quanto nosso país é pluricultural só reforça o discurso da hegemonia da língua portuguesa que começou justamente com a Lei do Diretório de 1757. Naquele momento, as principais línguas faladas no Brasil eram as chamadas “Línguas gerais”, o *nheegatu*, no Sul e Sudeste, e o *abanheenga*, no Norte e Nordeste. Arno Wehling cita um texto de Pe. Antonio Vieira escrito na metade do século XVII que “a nativa língua portuguesa não era mais geral entre nós do que a brasílica” (1999, p. 284). Cita o historiador que o bandeirante Domingos Jorge Velho, apresentando-se ao governador da Bahia para tratar do combate ao quilombo dos Palmares, teve de se entender com a autoridade por meio de um intérprete, por não dominar o português. O Édito de Pombal que anuncia a lei, citado por Nícia de Andrade Verdini Clare, em seu artigo “Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica”, aponta que

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que praticaram novos domínios introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável, que este é o meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes [...], ao mesmo passo [em que] se introduz neles o uso da língua do Príncipe que os conquistou. [...] [substituindo] o uso da

língua, que chamamos geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica. [...] Para desterrar este perniciosíssimo abuso, será um dos primeiros cuidados dos Diretores estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo, por modo algum, que os meninos e meninas, que pertencem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das duas nações ou da chamada geral, mas unicamente da Portuguesa (CLARE. 2003. p. 7-8).

Empurrados para os sertões, os falares gerais foram, pouco a pouco, adaptando-se às circunstâncias sociais e ao peso padronizador das escolas que, após a lei, foram surgindo. “Nas cidades litorâneas, só se falava a língua dos colonizadores, que representava fator de *status*” (CLARE, 2003. p. 8). Mário Marroquim (1996 [1934]), em seu *A língua do nordeste*, apontou vários traços do português falado na região e que facilmente podem se encaixar na concepção preconceituosa de “língua errada”: a nasalização ou simplificação dos ditongos átonos, a metástase de alguns fonemas (como em “*pregunta*”, que virou “*pergunta*”, ou “*vidro*”, que hoje pode ser encontrado na forma “*vrido*”, ou “*pedra*” para “*preda*”) etc. Dentre esses fenômenos, Mário Marroquim destaca a transformação das fricativas “*v*” (de “*vaca*”), “*z*” (de “*mesmo*”) e “*j*” (de *gente*) em fricativas glotais “*rr*” (como em *carro*). Segundo ele, é essa característica que torna possível o aparecimento de uma frase como **lerrei* uma carreira duma *raca réa* lá em riba da ribancêra”. Seriam “*burras*” as pessoas que falam assim? Será esse o traço histórico da “*burrice*”?

Arno Wehling afirmou que a educação restringia-se aos filhos dos colonos e aos índios aldeados. “Ler, escrever, contar e orar eram os objetivos da educação colonial, nem sempre, aliás, atingidos” (WEHLING; WEHLING, 1999, p. 297). A finalidade da reforma pombalina, diz ele, não era atender à população em geral, mas “preparar uma elite necessária aos fins econômicos e políticos desejados pelo Estado, [...] combatendo-se a tendência secular de homens pobres ingressarem nas comunidades religiosas, subtraindo-se à força de trabalho” (WEHLING; WEHLING, 1999, p. 298). A grande maioria da população ficava sem escola e analfabeta. No capítulo destinado ao que ele chama de “O reinado do Marquês de Pombal”, o livro *Esta terra tinha dono* (CIMI, FTD, 1989, p. 95) apresenta que vinte anos depois da Lei do Diretório, “em toda a Bahia não havia mais que dois professores. Várias escolas foram fechadas e as bibliotecas de convento, abandonadas e destruídas”.

É a língua portuguesa e a cultura letrada de que é veículo funcionando aqui como verdadeiro instrumento de dominação e de exclusão social.

Referências

ALENCAR, José. “Benção paterna”. In: MENEZES, Eduardo Diatahy B. de. **O pensamento brasileiro nos clássicos Cearenses**. Vol. II. Fortaleza: Instituto Albaniza Sarasate, 2006. p. 13-19.

ANCHIETA, José de. **Poemas**: Lírica portuguesa e tupi. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAGNO, Marcos. “Entrevista”. In: **Caros Amigos**. Ano XI, n.131. São Paulo: Casa Amarela, fev. 2008. p. 30-36.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 7. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

BARBOSA, Frederico (Org.). **Clássicos da Poesia Brasileira**: antologia da poesia brasileira anterior ao modernismo. São Paulo: Klick ed., 1994.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 30/10/2021.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CALVINO, Ítalo. “A palavra escrita e a não-escrita”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos na História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000. p. 139-147.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. “Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica”. In: **Idioma**. n. 23. Revista de Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Ano XXII, 2003. Disponível em: <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23.pdf>. Acesso em 30/10/2021.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HANSEN, João Adolfo. “Anchieta: poesia em tupi e produção da alma humana”. In: CARA, Salete de Almeida; ABDALA JR. Benjamin (Orgs.). **Moderno de nascença: figurações críticas do Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 11-26.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MACKELLENE, Léo. A cigana analfabeta lendo a mão de Paulo Freire: considerações sobre alfabetização e letramento. Sobral: Ed. UVA, 2013.

MARROQUIM, Mário. **A língua do Nordeste**. 3. ed. Curitiba: HD Livros, 1996.

MEMMI, Albert. **Retrato do Colonizado**. Precedido pelo Retrato do Colonizador. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 65. ed. Rio, São Paulo: Record, 1994.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. “As outras línguas da colonização do Brasil”. In: CARDOSO, Suzana; MOTA, Jacyra, Mattos & SILVA, Rosa Virgínia (Orgs.). **Quinhentos anos de história linguística do Brasil**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, p. 143-161.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Ed. Loyola, 1986.

SANTOS, Maria Adelúcia. O aporte lexical africano na formação do português do Brasil. TCC. 44 f. Departamento de Letras e Artes. Centro de Educação. Universidade Estadual da Paraíba. Campo Grande-PB. 2013. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2074/1/PDF%20-%20Maria%20Adel%c3%bacia%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em 30/10/2021.

WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José. Formação do Brasil Colonial. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

Submetido em 30 de outubro de 2021.

Aceito em 26 de dezembro de 2021.

COMUNICAÇÃO ORAL NO BACHARELADO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

ORAL COMMUNICATION IN THE BACHELOR OF SCIENCE AND TECHNOLOGY: A INTERVENTION PROPOSAL

Cleilson da Silva Costa¹
Polianny Ágne de Freitas Negócio²

Resumo: Nosso objeto de estudo são as relações entre oralidade e letramento em contexto acadêmico, abordando o gênero comunicação oral. Nesta pesquisa, objetivamos propor uma metodologia de trabalho com o gênero comunicação oral numa turma de Análise e Expressão Textual, do curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), campus de Caraúbas-RN, com o intuito de que os alunos o produzam de maneira mais adequada ao contexto. Logo, este trabalho se justifica levando em consideração as observações de Fiad (2011), segundo a qual há uma discrepância entre o letramento dos estudantes ingressantes e o letramento que lhe é exigido pela universidade, que tem suas influências no desenvolvimento da modalidade oral da língua. No tocante aos gêneros orais, a abordagem toma por base as concepções da Linguística de Texto (TRAVAGLIA, 2013) e os estudos relativos ao gênero comunicação oral são tratados embasando-se, inicialmente, na perspectiva de Zani e Bueno (2016), que considera a comunicação oral como gênero público, parcialmente formal, materializado na interface escrita-oral, isto é, que parte de uma escrita, mas concretiza-se ao ser oralizado. No que refere à metodologia, trata-se de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011; TRIPP, 2015). Os procedimentos seguidos foram em cinco fases: primeiramente, foi aplicado um questionário de sondagem; a segunda fase consistiu na aula sobre aspectos da oralidade; na terceira fase, o grupo propôs uma atividade dinâmica; na quarta fase, por seu turno, foram aplicados novamente questionários; por fim, na última fase foram as comunicações dos discentes. Os resultados desta pesquisa apontam um avanço nos letramentos acadêmicos, uma vez que 96% dos discentes responderam que já entendem as funções sociais da oralidade na academia, bem como 73% deles reconhecem a importância da exposição oral.

Palavras-chave: prática de letramento; gêneros orais; comunicação oral.

Abstract: Our study object is the relationship between orality and literacy in an academic context, addressing the oral communication genre. In this research, we aim to propose a working methodology with the oral communication genre in a “Análise e Expressão Textual” class, from the course

¹ Graduando em Letras - Português pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5387109198180929>. E-mail: cleilsoncostaliteratura20@gmail.com.

² Graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1331759427219796>. E-mail: polianny.negocio@gmail.com.

Bacharelado em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Caraúbas-RN, with the aim that students produce it in a way that is more appropriate to the context. Therefore, this work is justified taking into account the observations of Fiad (2011), according to which there is a discrepancy between the literacy of incoming students and the literacy required by the university, which has its influence on the development of the oral modality of the language. With regard to oral genres, the approach will be based on the concepts of Text Linguistics (TRAVAGLIA, 2013) and the studies related to the oral communication genre will also be treated based, initially, on the perspective of Zani and Bueno (2016), who consider oral communication as a public genre, partially formal, materialized in the written-oral interface, that is, that part of a writing, but it materializes when being spoken. With regard to methodology, we classify it as action research (THIOLLENT, 2011; TRIPP, 2015). The procedures followed were in five phases: first, a survey form was applied; the second phase consisted of a class on aspects of orality; in the third phase, the group proposed a dynamic activity; in the fourth phase, in turn, forms were applied again; finally, the last phase was the students communication. The results of this research point to an advance in academic literacy, since 96% of students responded that they already understand the social functions of orality in the academy, as well as 73% of them recognize the importance of oral exposure.

Keywords: literacy practice; oral genres; oral communication.

Introdução

Variadas são as discussões que perpassam a concepção de gênero textual e a sua relevância no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo, desse modo, a necessidade de as produções textuais serem situadas em contextos comunicativos reais, funcionando, portanto, como instrumento de trabalho, fornecendo um suporte para o desenvolvimento das atividades de linguagem, conforme Schneuwly e Dolz (1999).

Contudo, apesar de o ensino de gêneros textuais ser concebido como um instrumento de ensino eficaz, sendo, conseqüentemente, recomendado por pesquisadores da área, como também pelos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tem-se visto que os gêneros escritos são preponderantes. Assim, percebe-se que ainda não há uma exploração efetiva dos gêneros orais, refletindo, desse modo, nas apresentações formais dessa modalidade da língua no contexto escolar e, conseqüentemente, na esfera acadêmica.

À vista disso, e considerando o contexto acadêmico na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), assume-se, aqui, a hipótese de que os discentes ingressantes, de modo geral, sentem dificuldades de realizarem apresentações orais, principalmente, pelo fato de não terem uma formação apropriada sobre as características e peculiaridades dos gêneros textuais orais.

Destarte, este trabalho se justifica levando em consideração as observações de Fiad (2011), segundo a qual há uma discrepância entre o letramento dos estudantes ingressantes e o letramento que lhes é exigido pela universidade. Tais considerações reforçam a necessidade de projetos que proporcionem práticas que envolvem o letramento acadêmico, sobretudo para alunos recém-chegados na universidade, tendo em vista que este é um espaço no qual isto lhes será exigido constantemente.

Assim, levando em consideração esses fatos supracitados, objetivamos propor uma metodologia de trabalho com o gênero comunicação oral numa turma de Análise e Expressão Textual, do curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus de Caraúbas-RN, com o intuito de que os alunos o produzam de maneira mais adequada ao contexto.

Para tanto, além desta introdução, este trabalho se organiza da seguinte maneira: na primeira seção, apresenta-se, de forma sucinta, discussões sobre oralidade e letramento; em um segundo momento, por sua vez, externa-se o conceito e as características do gênero escolhido neste estudo; em seguida, será apresentado a metodologia empregada; na seção quatro, por seu turno, tratar-se-á de apresentar os resultados e discussões; por último, serão traçadas as considerações finais.

O gênero Comunicação Oral

A base teórica utilizada para amparar as concepções discutidas nesta pesquisa incluem ponderações acerca de Oralidade e Letramento, sobre as quais discutiremos no primeiro subtópico a fim de situar nossas reflexões sobre o gênero Comunicação Oral, o qual desenvolveremos no segundo subtópico desta seção.

Oralidade e Letramento

As discussões que tangem à oralidade e o letramento e, em muitos casos, as relações entre ambas, são múltiplas. Ademais, vale frisar que essas abordagens, na contemporaneidade, são centradas numa perspectiva de usos sociais da linguagem, em detrimento da decodificação de uma série de regras do sistema linguístico, representando, assim, a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção

de língua e de texto, “agora vistos como um conjunto de práticas sociais” (MARCUSCHI, 2010, p. 15).

No tocante à oralidade, a partir da década de noventa (90), o interesse pela investigação dessa modalidade da língua propagou-se, consideravelmente, haja vista a necessidade de explanar e, conseqüentemente, ampliar o repertório de conhecimentos linguísticos dos discentes nessa categoria, tal como se faz na escrita. Não obstante, apesar desse crescimento considerável, pesquisas e publicações recentes têm mostrado que os trabalhos com gênero orais ainda são desvalorizados — e isso se reflete no grau de letramento nessa modalidade que os alunos possuem ao ingressarem na universidade, conforme Zani e Bueno (2016).

Consoante a esse pensamento e, também, apresentando um panorama da realidade acerca dos gêneros orais na Educação Básica, Forte-Ferreira (2014, p. 25) pontua que “a modalidade oral da língua [...] não tem ocupado um lugar considerável na escola, seja na prática docente ou até mesmo nos manuais que, muitas vezes, direcionam a prática dos professores”. Perante o exposto, observa-se que oralidade é posta em segundo plano, em outros termos, a escola e os documentos que norteiam os professores priorizam a modalidade escrita da língua, negligenciando, de certa forma, a oral.

Nos manuais, ainda, segundo Marcuschi (2007), percebe-se que as discussões concernentes à oralidade são rasas e pouco explícitas, suscitando obscuridade referente à definição dessa modalidade da língua. Em virtude disso, educandos e profissionais de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, confundem a análise da oralidade, muitas vezes, “com algumas atividades de oralização da escrita” (MARCUSCHI, 2007, p. 29). Para Marcuschi (2010),

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

Esta discussão compele-nos a refletir acerca dos gêneros orais. Afinal, o que é um gênero oral? Travaglia (2013), citando as discussões do Grupo de Pesquisa³ sobre o Texto e Discurso, demarca que é aquele que tem como suporte a voz humana — compreendida como uma característica particular que tem o som produzido pelo

³ Grupo de Pesquisa sediado no Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, e ligado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

aparelho fonador —, e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, condição que independe de ter ou não uma versão escrita. Comunicação científica em eventos acadêmicos, conferências, seminários, debates, são exemplos de gêneros orais “e não a simples oralização de qualquer texto” (TRAVAGLIA, 2013, p. 05). Tais gêneros, por exemplo, podem ter uma versão escrita, mas foram produzidos para serem realizados oralmente.

No que concerne ao letramento, é pertinente sublinhar que, apesar dessa expressão ter sido inserida na língua portuguesa em meados dos anos 1980, “para nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico” (VERGNA, 2020, p. 01), ainda se constitui como um objeto de estudo que possui, para muitos profissionais da educação, um conceito obscuro. Em linhas gerais, segundo Marcuschi (2010),

O letramento [...] envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

À vista disso, percebe-se que há uma disparidade entre letramento e alfabetização. Enquanto esta é compreendida como apenas uma decodificação dos códigos linguísticos, aquele é concebido como algo mais amplo – um conjunto de práticas que fazem o uso social da leitura e da escrita em diversos contextos. Dessa forma, Street (1995 *apud* MARCUSCHI, 2010) sugere o uso da terminologia *letramentos*, uma vez que são múltiplas práticas sociais e ocorrem em diversos domínios discursivos, como acadêmico, escolar, digital, marginal etc.

Ademais, levando em consideração que há graus de letramentos, o ensino, não só na área de Letras, mas como todas as demais que trabalham com a leitura e escrita, deve proporcionar ao educando momentos oportunos para auferir e elevar os graus de letramentos nas diversas esferas, indo além do escolar, instrumentalizando-o, assim, para responder às variadas demandas sociais de maneira adequada.

Nesta seção, oralidade e o letramento foram explanados separadamente, não obstante, essa divisão foi meramente didática, uma vez que ocorreram mudanças relacionadas às formas de conceber a linguagem, língua, texto, tornando-se, assim, palpável a articulação entre oralidade e letramento. Marcuschi (2010), inclusive, defende que não há a possibilidade de fazer pesquisas sobre esses assuntos sem articulá-los, uma vez que devem ser vistos como práticas sociais complementares.

A Comunicação Oral

O gênero comunicação oral constitui-se como sendo um dos gêneros orais mais recorrentes no cotidiano escolar, fazendo-se presente em todos os níveis escolares, conforme Félix (2012). Contudo, na realidade acadêmica, observa-se que muitos discentes ainda não têm conhecimentos aprofundados acerca desse gênero e, conseqüentemente, ao se depararem com essa prática, não sabem lidar da forma que é exigida pelo meio acadêmico.

Levando em consideração essas observações, vê-se que, através desses impasses, é pertinente pensar que cabe ao professor oferecer as condições necessárias para que os alunos adquiram habilidades referentes a esse gênero e possam, finalmente, produzirem de forma adequada. Para tanto, o educador deve inserir, de fato, essa temática na sala de aula, com o intuito de fazer com que os educandos possam conhecer, de forma aprofundada, características desse gênero, como estilo, forma, organização interna da exposição, características linguísticas e discursivas.

No que concerne ao estilo, trata-se de um gênero público, relativamente formal, materializado na interface escrita-oral, isto é, que parte de uma escrita, mas concretiza-se ao ser oralizado. Revela-se na esfera acadêmica, envolvendo, de um lado, o expositor (orador), que se dirige ao destinatário, veiculando informações referentes ao determinado conteúdo e, de outro, o auditório (destinatário), disposto a aprender alguma coisa (ZANI; BUENO, 2016).

No tocante à forma, refere-se a um modelo sistemático, acompanhado de intervenções pedagógicas, que pode ser uma atividade por meio da qual não só se avalia o conteúdo compreendido pelo discente, mas também proporciona a apropriação de uma competência comunicativa específica, conforme Félix (2012). Assim, nota-se a importância de o aluno estar inserido nessa prática, na qual fará com que ele alcance um

determinado nível de maestria nesse gênero e, também, nos outros diversos gêneros orais.

Tratando-se da organização interna da exposição, por sua vez, é pertinente destacar que há quatro fases: abertura; introdução; síntese; conclusão. A primeira fase, segundo Félix (2012), constitui-se como o momento de determinação da situação comunicativa, na qual o expositor irá entrar em contato com o público ouvinte e, posteriormente, apresentar suas finalidades com essa comunicação.

Na introdução, por seu turno, baseando-se, ainda, em Félix (2012), o expositor introduz o seu tema, apresentando o ponto de vista e suas limitações acerca da temática a ser apresentada. Essa fase é fulcral, visto que é o momento em que o expositor deverá instigar a atenção, o entusiasmo e a estima dos ouvintes sobre o estudo que será apresentado.

No que concerne à recapitulação e síntese, trata-se de um momento de extrema relevância para a apresentação, uma vez que é a etapa em que o expositor irá demonstrar o poder de sintetizar a pesquisa, dando ênfase na análise e metodologia, porque são as seções mais relevante do estudo, momento em que é apresentado algo novo, inédito. Por último, a conclusão, é o momento em que o expositor procura transmitir um parecer final sobre as questões abordadas durante a comunicação, podendo ser desencadeado um problema novo ou ocorrer o início de um debate.

No que se refere à última característica pautada, que diz respeito às características linguísticas, é pertinente asseverar que um dos objetivos do trabalho pedagógico com a comunicação oral é fazer com que o aluno/expositor saiba planejar sua comunicação, salientando “a coesão das estruturas do texto e a coerência temática” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 234).

Assim, para que os discentes possam atingir êxitos em suas respectivas apresentações, cabe ao professor inserir discussões sobre os elementos textuais, como, por exemplo, a coesão temática, assegurando-se, portanto, a conexão do conteúdo apresentado. Outro fator que é crucial para a apresentação oral é a capacidade de distinguir as ideias fulcrais e as secundárias, na qual será mais relevante destacar a análise e os processos metodológicos. Alguns autores destacam a relevância de um esquema prévio na apresentação, para que ela possa adequar-se ao tempo proposto pela organização (FÉLIX, 2012).

Outro aspecto relevante em uma comunicação oral diz respeito ao suporte, na qual é muito recorrente ver alunos levando textos escritos, anotações, citações, que servem como apoio ao expositor. Não obstante, esses recursos só são concretizados ao serem oralizados.

Metodologia

No que se refere à metodologia, optamos por desenvolver uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011; TRIPP, 2015), na qual os pesquisadores fizeram o diagnóstico de um determinado problema e propuseram uma intervenção diante dele. Assim, foram cinco fases para o desenvolvimento desta pesquisa: primeiramente, o grupo propositor deste trabalho de letramento aplicou um questionário de sondagem aos alunos da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Ufersa, Campus de Caraúbas, tendo como público-alvo os alunos ingressantes no curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BCT). A disciplina na qual as interrogações foram feitas é a de Análise e Expressão Textual (CAC0050).

Tal questionário foi pertinente para medir o nível de conhecimento sobre comunicação oral que os discentes já tinham. Os questionários foram distribuídos para todos os discentes presentes, totalizando 26, o referido interrogatório conteve nove perguntas, sendo seis objetivas e três discursivas, a saber na seção de análise de dados.

A segunda fase consistiu na participação de uma professora convidada pela responsável da turma. Nessa aula, preliminarmente, a ministrante fez indagações sobre como os discentes envolvidos se sentem ao apresentar trabalhos. Posteriormente, levando a discussão para os gêneros orais, houve uma sondagem sobre o contato com essa classe de gêneros antes do ingresso na Universidade.

Seguidamente, foram abordados aspectos das modalidades da língua (orais e escritos), para, posteriormente, chegar no objeto de estudo da aula, oralidade, com ênfase nos gêneros seminário e comunicação oral. Destarte, é pertinente afirmar que a aula objetivava aprimorar os conhecimentos dos discentes envolvidos, através da explanação dos conteúdos referentes a essa temática.

Na terceira fase do projeto, por sua vez, o grupo propôs uma atividade dinâmica na qual os alunos tiveram que sintetizar seus trabalhos de pesquisa desenvolvidos anteriormente na disciplina. Nessa atividade, objetivava-se a socialização com os

colegas, apresentando, assim, a natureza, objetivos, métodos e resultados dos trabalhos, para que os discentes já colocassem em prática os movimentos retóricos da comunicação oral.

Na quarta fase, por seu turno, foram aplicados novamente questionários, contendo as mesmas perguntas e o mesmo número de questões, com a finalidade de verificar o nível de conhecimento que os alunos alcançaram depois das intervenções, levando em consideração os conteúdos relacionados à oralidade, ao contato com essa prática e, principalmente, a adequação às características do gênero ora estudado.

E a quinta e última fase deste estudo culminou na apresentação das comunicações orais dos alunos no encerramento da disciplina. Nestas, o grupo avaliou o desempenho dos alunos, utilizando critérios relacionados aos requerimentos e características do gênero comunicação oral, como, por exemplo, o estilo dos *slides*, o conteúdo inserido nessa ferramenta, o domínio do conteúdo, o grau de importância às determinadas partes do corpo do trabalho e a coesão e progressão da apresentação. Através desses critérios, pôde-se ter noção da eficácia e qualidade do trabalho executado.

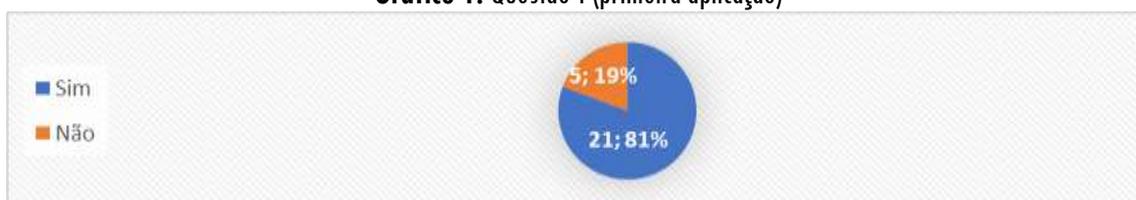
Nesse sentido, as respostas obtidas através dos dois questionários aplicados constituem o *corpus*, o qual será analisado sob um viés quali-qualitativo, o qual “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)” (KNECHTEL, 2014, p. 106). Logo, o olhar dos pesquisadores versará tanto sobre os aspectos numéricos quanto sobre o que eles representam diante da problemática discutida.

Resultados e Discussão

Nesta seção, apresentam-se gráficos com os dados obtidos do primeiro questionário aplicado, ilustrando-se os resultados antes da intervenção. Posteriormente, ilustra-se o resultado do levantamento de dados extraídos do segundo questionário, após intervenção, através de gráficos. Por último, analisam-se ambos, a fim de fazer uma analogia, considerando os critérios supracitados na metodologia, com o propósito de externar a eficácia desta prática.

Conforme o Gráfico 1, no tocante à oralidade, no que se refere ao quantitativo da pesquisa, percebe-se que os discentes ingressantes, na maioria, responderam que sabem o que é oralidade, correspondendo, desse modo, a vinte e uma respostas na opção “sim”, totalizando 81%. A alternativa “não”, por sua vez, totalizou cinco respostas, das vinte e seis, correspondendo, respectivamente, a 19%, como se observa no gráfico a seguir, através da pergunta: Você sabe o que é oralidade? () Sim () Não.

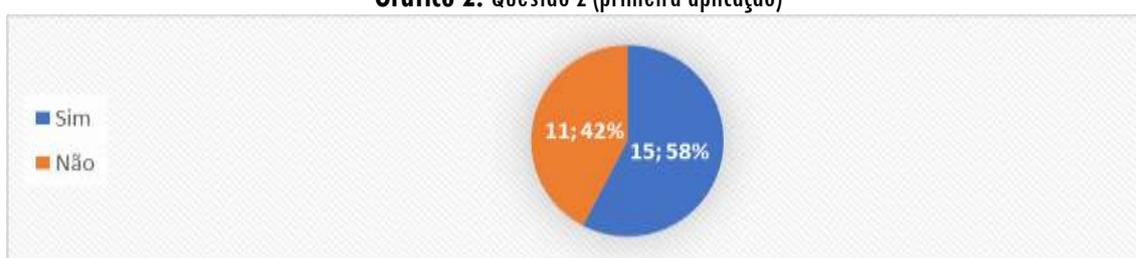
Gráfico 1. Questão 1 (primeira aplicação)



Fonte: Elaboração própria (2020).

Já no que diz respeito ao trabalho com aspectos da oralidade no ensino básico, nota-se que mais da metade dos discentes já tiveram o contato com algum aspecto dessa modalidade da Língua (Cf. Gráfico 2), correspondendo a quinze (58%) respostas na alternativa “sim”, enquanto a opção “não” obteve onze respostas (42%), conforme os dados apresentados em seguida, referindo-se à questão: Você já trabalhou aspectos da oralidade na educação básica? () Sim () Não.

Gráfico 2. Questão 2 (primeira aplicação)

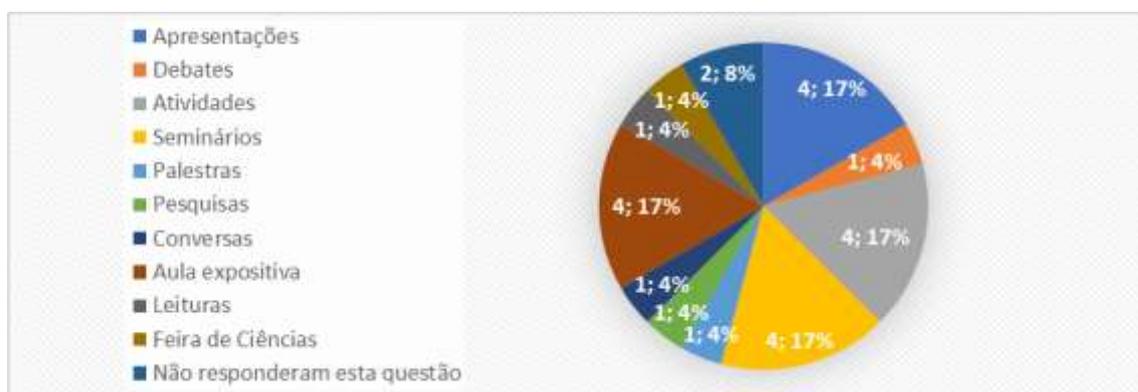


Fonte: Elaboração própria (2020).

No que tange à forma como os discentes obtiveram contatos com os aspectos dessa modalidade, o questionamento era aberto e foram identificadas inúmeras formas (Cf. Gráfico 3), como apresentações, 17%; debates, 4%; atividades, 17%; seminários, 17%; palestras, 4%; pesquisas, 4%; conversas, 4%; aula expositiva, 17%; leituras, 4%; Feiras de Ciências, 4%; e, por último, os que não responderam à questão,

correspondendo a 8%. Para tanto, o quadro ilustrado a seguir diz respeito à pergunta: Se sua resposta anterior foi “sim”, como esses aspectos foram abordados pelo(a) professor(a)?

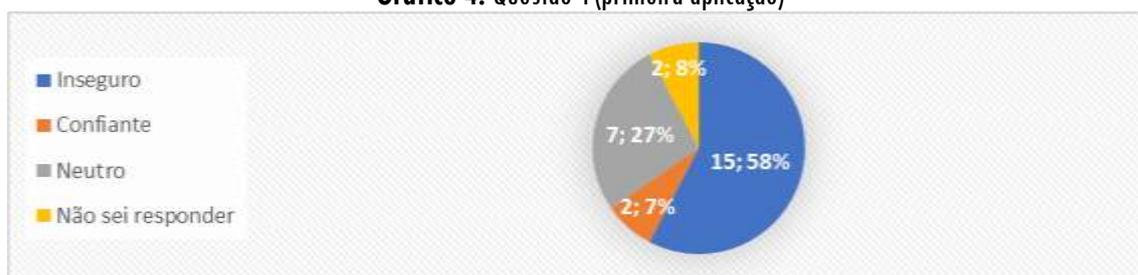
Gráfico 3. Questão 3 (primeira aplicação)



Fonte: Elaboração própria (2020).

Já o nível de segurança dos discentes ingressantes, por seu turno, observa-se que a maioria se sente inseguro, totalizando 58% das respostas; confiantes, 7%; neutro, 27%; e não souberam responder, 8%; como ilustra o esquema abaixo, relativo à seguinte indagação: Quando lhe é exigido alguma apresentação oral, como se sente? () Inseguro () Confiante () Neutro () Não sei responder.

Gráfico 4. Questão 4 (primeira aplicação)

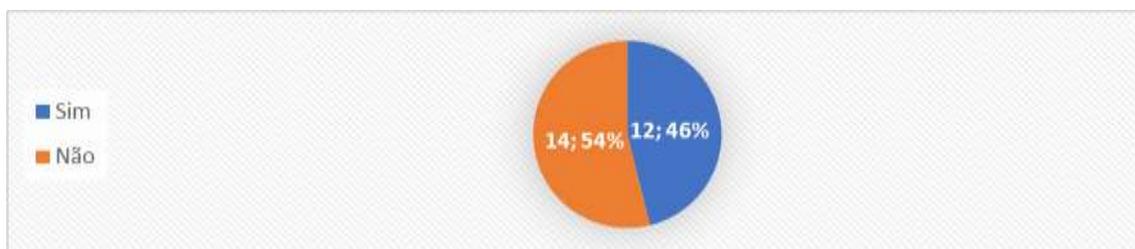


Fonte: Elaboração própria (2020).

Além de questões relacionadas à oralidade, no geral, é necessário um aprofundamento no gênero estudado. Assim, (Cf. Gráfico 5) no que se refere ao conhecimento do gênero comunicação oral, percebe-se, através dos dados extraídos, que doze (46%), dos vinte e seis, responderam que conhecem esse instrumento de trabalho, enquanto quatorze (54%) responderam que não o conhecem. Para ilustrar esse

percentual ora apresentado, os dados seguintes são relacionados à questão: Você conhece o gênero comunicação oral? () Sim () Não

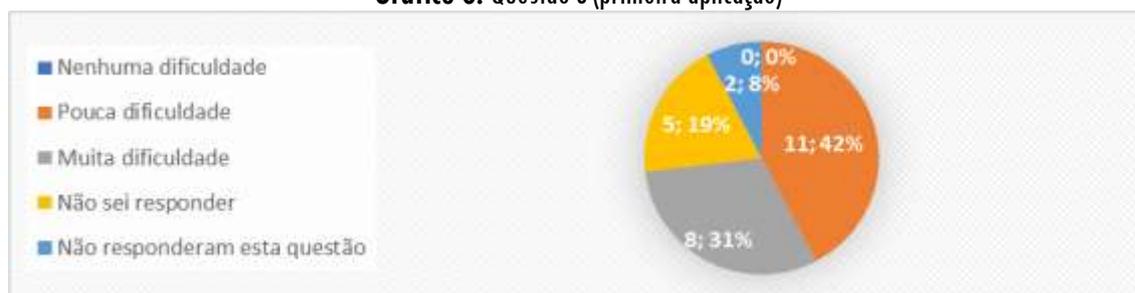
Gráfico 5. Questão 5 (primeira aplicação)



Fonte: Elaboração própria (2020).

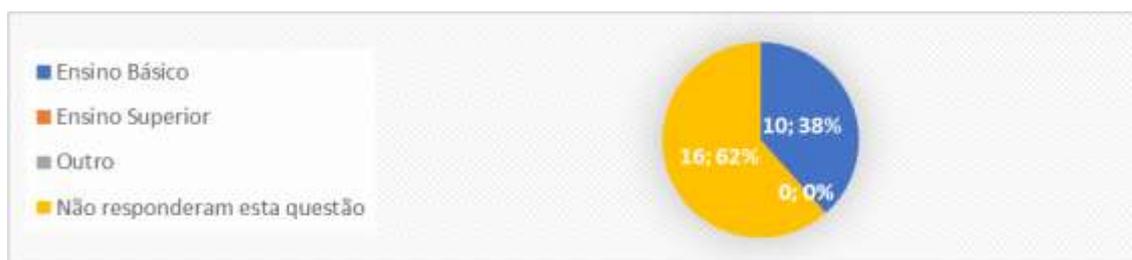
No que concerne ao nível de dificuldade quando essas práticas são requeridas, os números mostram que ninguém respondeu que não sentia nenhuma dificuldade, pouca dificuldade, por sua vez, contabilizou 42%; muita dificuldade, 31%; não sei responder, 19%; não responderam essa questão, 8%. Abaixo, o Gráfico 6 apresenta os dados mencionados neste parágrafo, por meio da seguinte pergunta: Com relação ao nível de dificuldade desse gênero, você sente: () Nenhuma dificuldade () Pouca dificuldade () Muita dificuldade () Não sei responder.

Gráfico 6. Questão 6 (primeira aplicação)



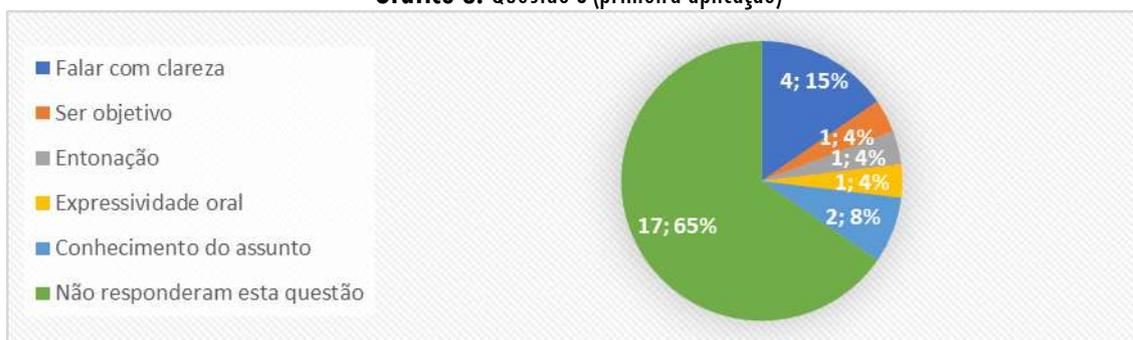
Fonte: Elaboração própria (2020).

Em relação ao momento em que se deu o primeiro contato com esse gênero ora investigado, os resultados indicam que todas as respostas foram no Ensino Básico, dez (38%), enquanto os demais não responderam essa questão, dezesseis (62%), como se vê no esquema abaixo (Cf. Gráfico 7), que diz respeito ao questionamento: Em qual momento se deu o primeiro contato com esse gênero? () Ensino Básico () Ensino Superior () Outro.

Gráfico 7. Questão 7 (primeira aplicação)

Fonte: Elaboração própria (2020).

Sobre as características que são próprias do gênero pautado, os alunos ingressantes asseveraram que falar com clareza é uma de suas peculiaridades, com um total de 15%; ser objetivo, 4%; entonação, 4%; expressividade oral, 4%, conhecimento acerca do assunto, 8%; não responderam à questão, 65%. A título de Ilustração, apresenta-se, posteriormente, dados sobre a seguinte indagação (Cf. Gráfico 8): Com base em seus conhecimentos, aponte e comente características da Comunicação Oral.

Gráfico 8. Questão 8 (primeira aplicação)

Fonte: Elaboração própria (2020).

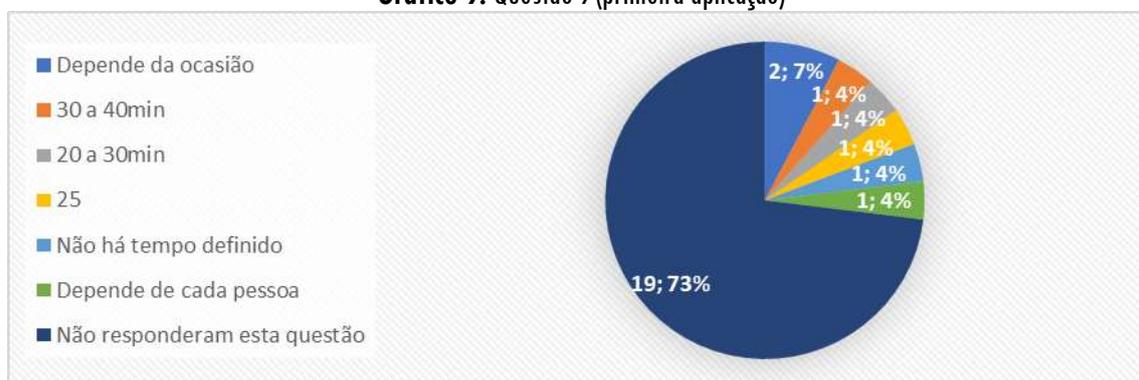
Nota-se que o quantitativo de discentes que não responderam à questão é significativo e esse ponto pode ser atribuído à falta de contato com os elementos da oralidade, em geral, e também com os elementos constitutivos do gênero comunicação oral, de forma mais específica. A discussão a respeito desses elementos é aprofundada por Santos (2021) a partir de Marcuschi (2002), Dolz *et al.* (2004) e Forte-Ferreira (2014):

Considerando, assim, o contexto da sala de aula, acreditamos na eficácia da sistematização do ensino da oralidade a partir de seus elementos próprios, com base na realização gêneros orais diversos, e não apenas comparando a fala com a escrita, mas fazendo uso desta como uma

ferramenta de apoio, assim como a leitura, obviamente, e dando ênfase, sobretudo, aos usos da língua oral e dos gêneros que circulam em diferentes esferas de comunicação social (SANTOS, 2021, p. 63-64).

No que toca à duração de uma exposição oral, verifica-se (Cf. Gráfico 9) que os discentes responderam que depende da ocasião, correspondendo, assim, a 7% 30 a 40 minutos, 4%; 20 a 30, 4%; 25, 4%; não tem tempo definido, 4%; depende de cada pessoa, 4%; e a maioria ficaram isentas dessa indagação, totalizando 73%. Para confirmar os dados ora mencionados, o Gráfico 9 se refere à seguinte problemática: Em média, quanto tempo dura uma comunicação oral?

Gráfico 9. Questão 9 (primeira aplicação)



Fonte: Elaboração própria (2020).

Após a intervenção, a questão 1 auferiu um resultado díspar, uma vez que 96% responderam que sabiam o que é oralidade, enquanto 4% responderam que não sabem, conforme o Gráfico 10:

Gráfico 10. Questão 1 (segunda aplicação)

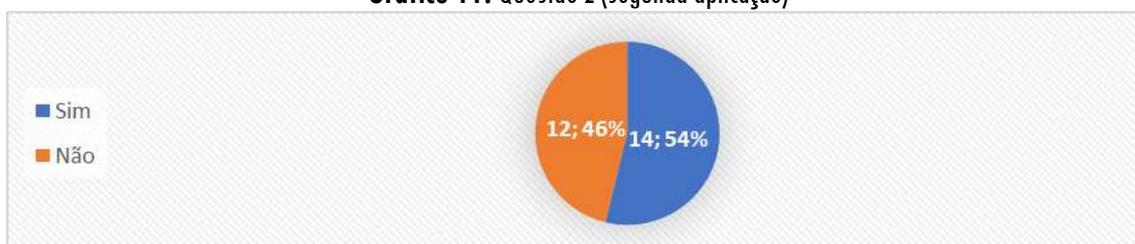


Fonte: Elaboração própria (2020).

No tocante ao trabalho com aspectos da oralidade, questão dois, quatorze discentes responderam que já trabalharam, correspondendo, destarte, a 54%, enquanto os que não tiveram o contato com esses aspectos somaram doze respostas,

correspondendo, respectivamente, a 46%, conforme os dados apresentados em seguida (Cf. Gráfico 11):

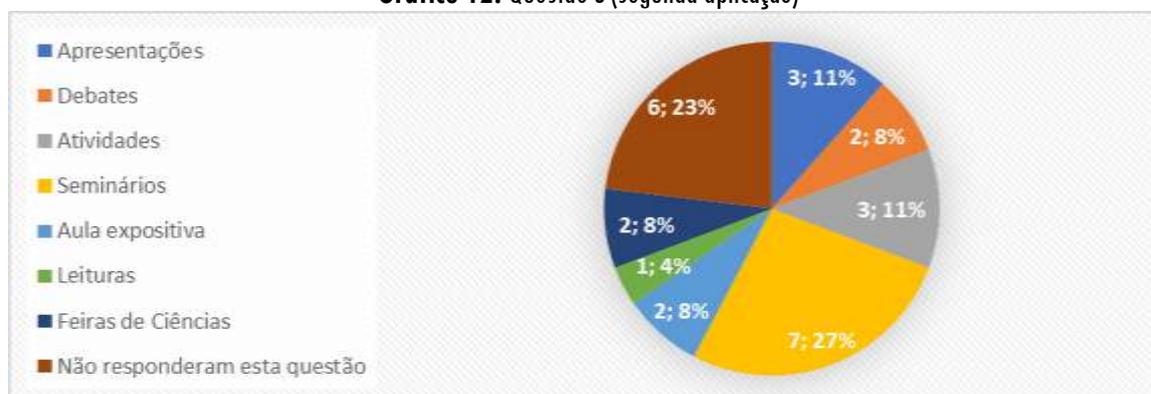
Gráfico 11. Questão 2 (segunda aplicação)



Fonte: Elaboração própria (2020).

No que diz respeito ao meio como esses aspectos foram abordados (pergunta três), verifica-se que os participantes desta investigação responderam que foi por intermédios de apresentações, totalizando, portanto, um percentual de 11%; já por debates, 8%; atividades, 11%; seminários, 27%; aula expositiva, 8%; leituras, 4%; Feiras de Ciências, 8% e, por último, 23% não responderam à indagação, segundo os dados expostos no Gráfico 12.

Gráfico 12. Questão 3 (segunda aplicação)

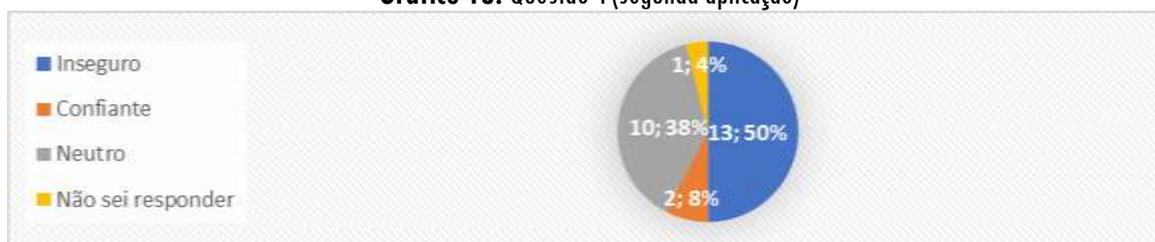


Fonte: Elaboração própria (2020).

Considerando as concepções dos PCN, temos que “ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa” (BRASIL, 1998, p. 67), logo, é fundamental perceber o contato dos sujeitos da pesquisa com os gêneros supracitados para mensurar o modo como a oralidade foi concebida ao longo de suas jornadas escolares.

Tratando-se de segurança em uma apresentação oral – questão quatro, percebe-se que os maiores números de respostas foram depositados em inseguro, totalizando, desse modo, 50%; enquanto confiante, apenas 8%; neutro, 38%; não sei responder, 4%, como podemos observar no esquema abaixo (Cf. Gráfico 13), relativo à essa indagação.

Gráfico 13. Questão 4 (segunda aplicação)



Fonte: Elaboração própria (2020).

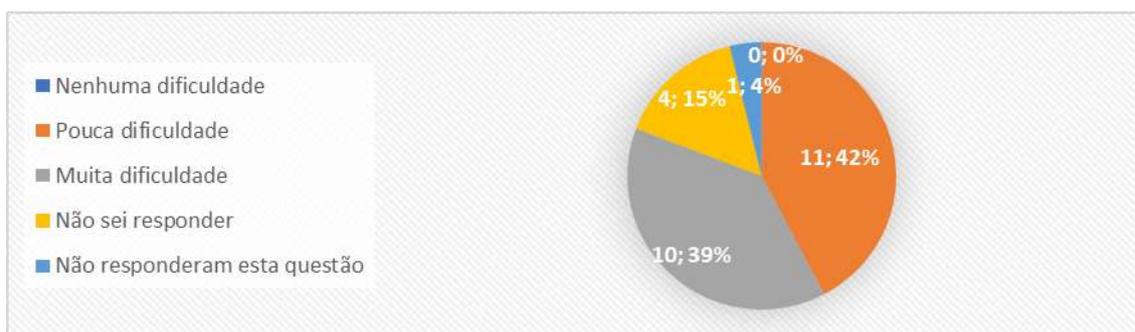
Em relação ao conhecimento acerca do gênero comunicação oral, questão cinco, após a intervenção, momento este em que esse gênero foi abordado, 73% responderam que conhecem esse instrumento de trabalho; 23% ainda responderam que não; e 4% ficaram isentos da pergunta, como se pode visualizar nos dados expostos no Gráfico 14:

Gráfico 14. Questão 5 (segunda aplicação)



Fonte: Elaboração própria (2020).

Quanto às dificuldades enfrentadas quando lhes são exigidos algum trabalho acerca desse gênero, ninguém respondeu que não tinha dificuldade, correspondendo, obviamente, a 0%; pouca dificuldade, 42%; muita dificuldade, 39%; não sei responder, 15% e, novamente, houve a isenção dessa questão, representando 4%, como está explícito no Gráfico 15, referente à questão seis do questionário.

Gráfico 15. Questão 6 (segunda aplicação)

Fonte: Elaboração própria (2020).

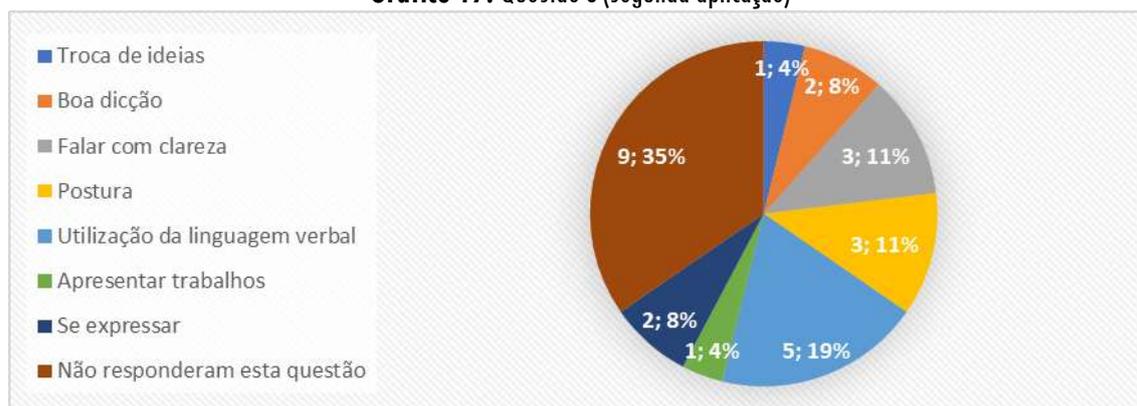
Com relação ao momento em que se deu o primeiro contato com esse gênero ora estudado, foram identificadas vinte respostas, das vinte e seis, das quais onze (42%) responderam que foi no Ensino Básico; nove (35%) no Ensino Superior; outro, nenhuma resposta (0%); e, mais uma vez, um percentual elevado se isentou de responder à questão, de acordo com os dados apresentados na ferramenta em seguida, concernente à sétima questão do questionário (Cf. Gráfico 16).

Gráfico 16. Questão 7 (segunda aplicação)

Fonte: Elaboração própria (2020).

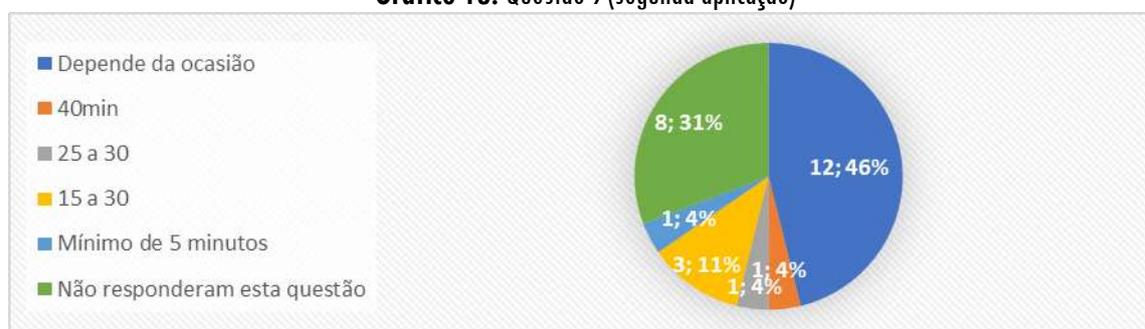
No que concerne às características da Comunicação Oral – oitava questão, há um leque de peculiaridades mencionadas pelos discentes, como troca de ideias, totalizando 4%; boa dicção, 8%; falar com clareza, 11%; postura na apresentação, 11%; utilização da linguagem verbal, 19%; apresentar trabalhos, 4%; se expressar, 8%; não responderam à questão, 35%, como pode ser visto no Gráfico 17.

Verificamos que o quantitativo de pessoas que não responderam à questão diminuiu, revelando-nos que a abordagem em sala de aula dos aspectos da oralidade no gênero pautado trouxe elucidções para os discentes que outrora tiveram dificuldade em refletir sobre o assunto.

Gráfico 17. Questão 8 (segunda aplicação)

Fonte: Elaboração própria (2020).

Por último, no que se refere à duração, em média, de uma exposição oral, é perceptível que há, ainda, uma disparidade nas respostas desse tópico, uma vez que 46% responderam que depende da ocasião; 4%, 40 minutos; 4%, 25 a 30; 11%, 15 a 30; 4%, que deve ter duração mínima de 5 minutos; e 31% não responderam à pergunta, como se nota abaixo, através do Gráfico 18, correspondente à nona questão.

Gráfico 18. Questão 9 (segunda aplicação)

Fonte: Elaboração própria (2020).

Perante o exposto, percebe-se, através dos dados extraídos do primeiro questionário, que há uma carência de conhecimento acerca da oralidade, uma vez que se constata que uma porcentagem considerável não conhece essa modalidade, os aspectos, o gênero Comunicação Oral, conseqüentemente, suas características, etc. e isso pode ser compreendido como um reflexo da forma como a modalidade oral da língua é tratada na Educação Básica (ZANI; BUENO, 2016; FORTE-FERREIRA, 2014).

No que diz respeito ao segundo questionário – após intervenção, por seu turno, observa-se, através dos gráficos referentes a essa fase, que houve uma melhora

significativa relacionada ao conhecimento sobre oralidade, ao gênero ora estudado e suas respectivas características, comparando-se ao primeiro interrogatório aplicado.

Ademais, percebe-se, através das comunicações orais realizadas no final da intervenção, que os discentes ingressantes se comportaram conforme as características do gênero comunicação oral, como, por exemplo, apresentaram *slides* com um estilo adequado, inseriram conteúdos pertinentes nessa ferramenta, apresentaram, em linhas gerais, domínio do conteúdo, dando ênfase às determinadas partes do corpo do trabalho, conforme o seu grau de importância, e realizaram uma apresentação coesa e progressiva. Em virtude da dimensão deste trabalho, os dados referentes à etapa em questão serão explorados em uma pesquisa posterior, para que possamos analisar de forma mais aprofundada os aspectos envolvidos.

Considerações finais

Esta pesquisa acerca do gênero Comunicação oral no curso de Graduação de Bacharelado em Ciência e Tecnologia da Ufersa, campus Caraúbas-RN, permitiu constatar através dos dados obtidos nos dois questionários aplicados que a proposta de intervenção acerca da oralidade e, mais restritamente, do gênero ora mencionado é eficaz, uma vez que os discentes ingressantes realizaram apresentações orais de maneira mais adequada ao contexto acadêmico após a intervenção.

Destarte, é perceptível a importância de trabalhos de cunho intervencionista sobre a modalidade oral da língua, com o intuito de suprir lacunas deixadas pela Educação Básica nessa modalidade e dar continuidade ao ensino por meio de gêneros orais, visto que a formação deve ser encarada como um processo contínuo. Além disso, apesar desta pesquisa ter se centrado no instrumento de trabalho comunicação oral, é pertinente que outros pesquisadores realizem pesquisas nessa área, explorando outros gêneros orais, para obter-se uma análise mais precisa, macro e, conseqüentemente, propor intervenções.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

- DOLZ, J. *et al.* A exposição oral. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 215 a 246.
- FÉLIX, R. L. **O gênero Exposição Oral no contexto do Ensino Médio**. In: Simpósio Internacional de Língua Portuguesa. Anais. Uberlândia: EDUFU, 2012 p.1-16.
- FÉLIX, R. L. **O gênero Exposição Oral**: descrição e análise de sua aplicação no contexto do ensino médio. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras-Português, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- FIAD, R. S. A escrita na universidade. In: **Revista da ABRALIN**, Campinas, v. 10, n. 4, p.358-369, 31 dez. 2011.
- FORTE-FERREIRA, E. C. **A oralidade como objeto de ensino**: por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate. 2014. 229 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2014.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 31-55
- SANTOS, R. I. A. dos. **A oralidade nas aulas de língua portuguesa do ensino médio no semiárido nordestino**: uma análise sobre as práticas docentes. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2021.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 01, n. 11, p. 5-16, jul. 1999.
- SOARES, M. O que é letramento?. In: **Diário do Grande ABC**, 29 de agosto de 2003.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gêneros orais**: conceituação e caracterização. In: Simpósio Internacional de Letras e Linguística. Anais. Uberlândia: EDUFU, v. 3, n. 1, p. 01-08, 2013.
- VERGNA, M. A. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. **Texto Livre**: linguagem e tecnologia, Belo Horizonte – MG, v. 14, n. 1, p. 01-16, 2020.
- ZANI, J. B.; BUENO, L. **A comunicação oral em eventos científicos e sua contribuição para o letramento acadêmico**. In: XXII Encontro de Iniciação Científica; XV Encontro de Pós-Graduação; XI Encontro de Extensão Universitária; IX Seminário de Estudos do Homem Contemporâneo. Anais. São Paulo: Universidade São Francisco, p. 01-15, maio 2016.

Submetido em 10 de outubro de 2021.

Aceito em 20 de dezembro de 2021.

UMA LEITURA “AÍ PELAS TRÊS DA TARDE”

READING “AÍ PELAS TRÊS DA TARDE”

Fernando Henrique Crepaldi Cordeiro¹

Resumo: Este trabalho pretende desenvolver uma leitura de “Aí pelas três da tarde”, de Raduan Nassar, texto publicado pela primeira vez em 1972 e incluído posteriormente em *Menina a caminho* (1994), reunião de contos do escritor do interior de São Paulo. Para tanto, partimos de uma discussão sobre a noção de “funções da linguagem” tal como postulada por Roman Jakobson em “Linguística e poética” (1960). Nesse sentido, propomos uma leitura do texto de Nassar, levando em consideração, num primeiro momento, as funções apelativa e emotiva, isto é, o modo como se projetam as figuras do autor e do leitor, mas expandimos para a discussão sobre as funções referencial e metalinguística, indicando como a obra lê o seu contexto e dialoga com as convenções literárias. Desse modo, nossa leitura busca indicar um movimento de desestabilização do gênero conto que se introduz a partir de uma problematização das noções de narrativa e narração, numa enunciação que se abre para múltiplas possibilidades de interpretação e que desafia os limites e as fronteiras das tipologias textuais.

Palavras-chave: Raduan Nassar; conto; funções da linguagem; narração.

Abstract: This paper aims at studying Raduan Nassar’s “Aí pelas três da tarde”, a text first published in 1972 and later included in *Menina a Caminho* (1994), an anthology of short stories by Pindorama’s writer. For that, we will propose a discussion on Jakobson’s (1960) notion of “functions of language” to construct a reading of Nassar’s text considering, at one hand, the conative and emotive functions, that is, the way in which image of the author and the reader are depicted but expanding to a reflection of the referential and metalinguistics functions in the work of the Brazilian writer also. Thus, we will seek to demonstrate a destabilization of the short story genre through the problematization of notions like “narrative” and “narration” that opens up Nassar’s text to multiple interpretations.

Keywords: Raduan Nassar; short story; functions of language; narration.

Introdução

Em “Linguística e poética” (1960), Roman Jakobson postula a partir dos elementos constitutivos do ato de comunicação verbal (remetente, mensagem,

¹ Doutor em Letras pela UNESP, campus de São José do Rio Preto. Professor Colaborador na UNESPAR, campus de União da Vitória. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4304051253442056>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9742-7953>. E-mail: fhcc2001@hotmail.com

destinatário, contexto, código, canal) a sua teoria das funções da linguagem, considerando, para tanto, que a ênfase em cada um desses elementos daria origem a uma diferente função. Desse modo, postula a função “emotiva” como aquela centrada no remetente; a “conativa” ou “apelativa”, ligada ao destinatário; a “fática”, relacionada ao contato; a “metalinguística”, associada ao código; a “referencial”, vinculada ao contexto; e a “poética” remetendo à mensagem. O pensador russo destaca ainda que as diferentes funções podem estar presentes em um mesmo texto e que, por isso, deveríamos pensá-las em termos de preponderância. Em outros termos, que funções variadas coexistem em um mesmo texto, por exemplo, a poesia épica, destaca a função referencial, enquanto a lírica enfatizaria a emotiva, essas duas funções, portanto, conviveriam com a poética.

Interessa-nos, particularmente, essa interação entre as diferentes funções da linguagem ao abordarmos o texto de “Aí pelas três da tarde”, pois consideramos que essa obra, destacando funções distintas, abre-se para uma multiplicidade de leituras que se articulam com os elementos que tomam parte na comunicação verbal. Tendo em vista algumas dessas possibilidades, propomos um percurso analítico-interpretativo, partindo da articulação de duas dessas funções: a apelativa e a emotiva.

O foco no receptor

“Aí pelas três da tarde” foi publicado pela primeira vez, como nos indica Miguel Vieira (2007), em 1972, no *Jornal do Bairro* como uma homenagem a José Carlos Abbate, a quem o texto é dedicado. Abbate pertencia a um grupo de amigos próximos que Nassar formou enquanto cursava direito, filosofia e letras na USP, juntamente com Modesto Carone e Hamilton Trevisan (CARRIELO, 2012).

A dedicação a Abbate nos coloca no cerne da problemática relacionada ao papel que ocupa nesse texto a função apelativa. De fato, poderíamos dizer que, de um modo geral, o texto de Nassar é composto por três figuras centrais: o enunciador, o receptor e outras figuras que compõem o contexto. Vejamos cada uma delas.

O enunciador pode ser identificado com a voz que articula a mensagem, neste caso específico poderíamos dizer que produz o conselho ou a ordem para que o receptor abandone o escritório em que trabalha e se dirija para casa para se embalar numa rede. Seu texto, portanto, está repleto de verbos no imperativo: “largue”, “componha”, “faça”, “dê”, “surpreenda”, “suba”, “avance”, “desça”, “passe”, “circule”, “se achegue”, “largue-se”,

“vá”, “cerre”, “goze”. Tais elementos reforçam a importância do receptor no texto, na medida em que ele parece ser o seu foco central.

Nesse sentido, poderíamos dizer, recorrendo à teoria dos atos de fala de Austin, que mais do que um “ato locucionário”, esse enunciador produz um “ato ilocucionário” e um “ato perlocucionário” (OTTONI, 2002, p. 128). Isto é, para além de ser um ato de dizer (“locucionário”), a produção de um enunciado, o texto de Nassar também realiza outro ato em sua enunciação, o de aconselhar ou de ordenar, tendo, portanto, força “ilocucionária” e, incidindo em outro sujeito (o interlocutor), tem força “perlocucionária”, uma vez que deseja levar a uma ação, influenciar o comportamento do receptor.

É curioso o balanço que se atinge: focado no destinatário, demandando, exigindo, pedindo uma alteração em seu modo de agir, o texto coloca em relevo simultaneamente o enunciador, aquele que busca persuadir, impor, levar a uma ação distinta daquela que seria usual.

Essa oposição entre dois modos de viver, aquele que se pode dizer “atual” e o aquele proposto por esse interlocutor é um elemento fundamental para a construção do sentido do texto, mas também evidencia um posicionamento do enunciador frente a essa realidade, entendida como negativa, e um desejo, para o outro, de uma vida melhor. É o que se verifica em:

Nesta sala atulhada de mesas, máquinas e papéis, onde invejáveis escreventes dividiram entre si o bom-senso do mundo, aplicando-se em ideias claras apesar do ruído e do mormaço, seguros ao se pronunciarem sobre problemas que afligem o homem moderno (NASSAR, 2017, p. 347).

[...]

Desça, sem pressa, degrau por degrau, sendo tolerante com o espanto (coitados!) dos pobres familiares, que cobrem a boca com a mão enquanto se comprimem ao pé da escada (NASSAR, 2017, p. 348).

Na primeira passagem, evidencia-se a ironia, uma vez que os “invejáveis” são exatamente aqueles que seguem o modelo de vida (de trabalho em escritórios atulhados, barulhentos e quentes) para o qual o enunciador irá sugerir uma alternativa. Logo, pelas ações que sugere, fica indicado que o enunciador não os inveja, pelo contrário. O segundo excerto, por sua vez, ao invés de focar os colegas de trabalho, coloca em destaque os “pobres” familiares, designados também como “coitados”. Verifica-se, conseqüentemente, uma oposição na qual os “outros” (colegas e familiares) são

marcados, disforicamente, pelo fato de estarem comprometidos com o modelo de vida que o enunciador propõe que seja abandonado. Revela-se, nessa medida, um engajamento do enunciador em relação ao comportamento que ele predica e uma avaliação negativa daqueles que estão presos ao estatuto atual.

Esse enunciador, tendo em vista o apontado, é uma figura textual que produz uma série de ações: enuncia, aconselha/ordena, visa persuadir/levar à ação, avalia os comportamentos e a vida dos personagens. Nesse sentido, poderíamos pensar que se trata, de fato, de um texto injuntivo, levando em consideração (i) o papel que o destinatário ocupa nesse texto, (ii) a utilização de verbos no modo imperativo e (iii) a presença de “termos e expressões que estabelecem a ordenação das ações” (COROA, 2017, p. 66), tais como “pouco mais tarde” (NASSAR, 2017, p. 348), “por instantes” “sem demora”, “sem pressa, degrau por degrau”, “depois” (NASSAR, 2017, p. 349).

Mais do que propriamente uma narrativa, teríamos, nessa perspectiva, um texto injuntivo no qual a sequenciação das ações, isto é, sua inserção no tempo e no espaço, numa relação de anterioridade e posterioridade, que Fiorin e Savioli (1995, p. 289) afirmam caracterizar o texto narrativo, é um elemento que se submete à lógica “instrucional”, própria de textos como os manuais de instrução, das receitas culinárias, etc. A ação presente em “Aí pelas três da tarde” teria um sentido, ao mesmo tempo, “prospectivo” (isto é, voltado para o futuro, uma vez que seu caráter perlocutivo implica a realização da ação pelo receptor da mensagem) e performativo/ilocucionário (uma vez que é um evento, em si, portanto, ligado ao presente, ao próprio momento da enunciação). Distingue-se, portanto, da narrativa, tipo textual no qual há, segundo Garcez (2007, p. 53), a tendência de predomínio de “verbos no pretérito passado”. Nesse sentido, a própria caracterização do texto como um conto é colocada em xeque, pois, como propõe Nádía Gotlib (2006, p. 8), esse gênero se confunde com o próprio ato de contar histórias, sendo um tipo determinado de narrativa: “Como pensar o conto desvinculado de um conjunto maior de *modos de narrar* ou representar a realidade?”. Voltaremos a essa questão posteriormente.

A segunda figura que nos propomos a comentar é a do destinatário. Destacamos, a princípio, que, pelo fato de o texto ser dedicado a José Carlos Abbate, há uma tendência a identificá-lo com ele. Contudo, o texto parece propor uma imagem dúplice do receptor que nos remete, por exemplo, a certas narrativas que se utilizam de formas epistolares: de um lado, há uma identificação mais restrita, como se indicasse um destinatário

determinado, Abbate; por outro, uma relação mais ampla e indeterminada, pois, dirigindo-se abertamente à segunda pessoa (“você”) do discurso, leva à constante atualização do receptor como o destinatário, ou seja, enquanto leitores, ocupamos essa posição. Tal ambiguidade permite que o texto seja simultaneamente específico e universal. O conselho (ou ordem) atinge tanto a Abbate quanto a qualquer leitor.

Seja como for, remetendo a Abbate ou ao leitor, o enunciador, como indicamos, avalia negativamente sua vida, seu comportamento e sugere uma mudança que depende de um desprendimento, de um abandono da “vida moderna”.

O que chamamos de “terceira figura”, na realidade, contempla dois grupos a que já nos referimos: por um lado, os “escribas”, companheiros de trabalho do “você”; por outro, os familiares também do receptor. As características desses dois grupos também foram esboçadas. O fato é que surgem como um contraponto para a liberdade (do trabalho, das convenções, da moralidade) que esse “você” conquistaria ao seguir as indicações ou ordens do enunciador. Mantendo-se dentro das normas, das conveniências, dos padrões, das rotinas, são os que o enunciador projeta que se escandalizam ou que não compreendem a adesão as suas sugestões ou ordens.

Se lermos, portanto, “Aí pelas três da tarde” destacando o papel central que o destinatário, de fato, exerce no texto, seríamos levados a entender essa obra como um texto primordialmente injuntivo, isto é, no qual se demanda do receptor uma determinada ação, que visa provocá-lo a agir de um modo determinado.

O foco no emissor

Para essa interpretação é importante a ambiguidade das formas verbais, pois, além de poderem estar no imperativo, como vimos, também podem corresponder ao modo subjetivo presente. Dessa maneira, abre-se a possibilidade de se interpretar o texto não como uma ordem ou um conselho voltado para outro, mas voltado para si, isto é, um texto ligado a um desejo ou devaneio. Seríamos, portanto, introduzidos a um processo que nos revela o mundo interior do enunciador.

Entendido desse modo, enunciador e destinatário sofrem um processo de fusão e pode-se entender que a enunciação representa um desejo provavelmente frustrado: é o sujeito que se encontra numa realidade que percebe como desumana e que vislumbra, como num sonho, numa evasão, a possibilidade de uma outra vida. O texto manteria,

consequentemente, sua potencialidade como duplo ato: o da locução (“locucionário”) e o de “ilocução”, isto é, realiza um ato em si, seja o de desejar, seja o de devanear, de sonhar. Seu potencial “perlocucionário”, todavia, só se pode entender como frustrado, uma vez que se esgota em sua condição de ato “ilocucionário”, mas não se efetiva. Esse ato de fala, portanto, se institui, no âmbito textual, como uma ficção que denuncia a violência da realidade.

Implica, essa leitura, a possibilidade de entender o “receptor” como um duplo do enunciador que realiza a libertação que ele não parece capaz, mas que se mantém como possibilidade vicária. A identificação entre enunciador-destinatário garante a possibilidade de se pensar o texto como, de fato, uma narrativa, uma representação, mesmo que hipotética, de um mundo criado.

Se dissemos que na “perspectiva injuntiva” o destinatário poderia ser entendido em uma perspectiva restrita e em uma universal, poderemos sugerir o mesmo aqui: se se entende como um devaneio do narrador não somente ele é seu receptor, mas também o leitor que atualizará esse seu desejo de liberdade com base em suas experiências de mundo.

O foco no referente: crítica da vida moderna

Em ambas as possibilidades interpretativas que apontamos, mantêm-se um mesmo conflito central no texto de Raduan Nassar: o embate entre um modo de vida “atual” e um modo de vida alternativo. É necessário precisá-los.

Já postulamos que a “vida como ela é” é caracterizada negativamente pelo enunciador, vinculada à pretensão, ao barulho, ao caos, à prisão, à rotina, enquanto a “vida sugerida ou desejada” se define pelo abandono, pela libertação dessas restrições, dessas imposições da vida moderna com a qual enunciador e personagem não se identificam: “[...] homem moderno (espécie da qual você, milenarmente cansado, talvez se sinta um tanto excluído)” (NASSAR, 2017 p. 347). Esse sentimento de não-pertencimento se articula com a percepção da modernidade como vinculada a processos de desorientação e desintegração de tal modo que, como postula Marshall Berman (2007), ser moderno é, simultaneamente, depender das instituições burocráticas e se sentir compelido a enfrentá-las.

O “cansaço” a que se refere o enunciador pode ser entendido como uma decorrência da “vida moderna”, marcada, por um lado, por uma sensação de agitação, turbulência, de contínua transformação e, por outro, pela destruição dos laços pessoais, dos valores morais e dos vínculos com a tradição. Desse modo, os avanços tecnológicos, que deveriam facilitar e melhorar a vida humana, acabam sobrecarregando, sacrificando, marginalizando a maioria da população. O desenvolvimento, a partir do conceito iluminista/positivista do “domínio da natureza”, revela-se como um meio para a dominação dos outros homens.

O enunciador, portanto, parece indicar que a vida moderna, como a conhecemos, só é possível por meio de uma “desumanização” do homem que se torna um escravo dos seus compromissos, do seu trabalho, das normas de convívio social. Pode-se, portanto, traçar um paralelo entre esse diagnóstico do enunciador de “Aí pelas três da tarde” e a ideia de Walter Benjamin (1987, p. 197-198), segundo a qual essas transformações, ligadas à revolução industrial e ao avanço do capitalismo, implicam uma alteração na sensibilidade humana, levando a uma incapacidade de “intercambiar experiências”. Para Benjamin, essa impossibilidade de comunicação se deve ao fato de que as próprias vivências do homem, na sociedade moderna, serem degradantes: “a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes” (BENJAMIN, 1987, p. 115). Não sem propósito, o filósofo judeu-alemão indica como esse processo de desumanização tem algumas de suas principais representações na descrição das multidões, isto é, vinculada aos grandes centros urbanos. Nesse sentido, Valéry (s/d, s/p *apud* BENJAMIN, 1989, p. 124) postula que “O habitante dos grandes centros urbanos [...] incorre novamente no estado de selvageria, isto é, de isolamento. A sensação de dependência em relação aos outros, outrora permanentemente estimulada pela necessidade, embota-se pouco a pouco”. Depreende-se a percepção de que a cidade, embora repleta de pessoas, ao invés de aproximá-las, tende a torná-las mais distantes, pois a racionalização da vida e do trabalho implicará uma eficiência alheia ao relacionamento pessoal, aos elos de proximidade, que ressalta, nos termos de Engels (2010, p. 68), a “indiferença brutal, esse insensível isolamento de cada um no terreno de seu interesse pessoal”.

No texto de Nassar são ao menos duas as imagens centrais articuladas a essa representação da vida moderna: a da sala atulhada de mesas e a do relógio. A primeira

imagem associa-se, por um lado, à ideia de caos e de isolamento: o trabalho num ambiente barulhento, quente e dividido em mesas nas quais cada um produz para a publicação. Notem, por exemplo, a ideia de que esses personagens “dividem” o “bom senso”, pois, como numa linha de montagem, embora produzindo para um mesmo produto, esse trabalho não é o de cooperação, mas de isolamento, não é um diálogo para a construção do conhecimento, mas algo autossuficiente, especializado, alienado (como na linha de montagem, o modelo comunicativo vinculado à informação – o jornalístico – implicaria a especialização que separaria o sujeito do próprio conhecimento).

O “bom senso”, portanto, deve ser entendido ironicamente se, como Benjamin (1987, p. 204), entendermos que a notícia tende, primeiro, a descontextualizar seu conteúdo; segundo, a “entregar-se inteiramente a ele”, o que a torna perecível, pois depois daquele momento em que é nova deixa de ter interesse; terceiro, a impor ao leitor “o contexto psicológico da ação” (BENJAMIN, 1987, p. 203), ou seja, determinar o sentido do evento narrado. Esses três elementos implicam que, para o autor de “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, a informação seria um meio de comunicação alheio à formação do saber, uma vez que, ao contrário da narração, não propiciaria ao leitor, pelo seu teor explicativo e/ou factual, a liberdade interpretativa que conferiria à narrativa sua amplitude. Esta, por sua vez, está ligada à possibilidade de o leitor, mobilizando seus conhecimentos de mundo e relacionando-os com a matéria, integrá-la a sua própria interioridade, transformando, portanto, a ação narrada em experiência. Segundo tal perspectiva, é possível pensar que o texto de Nassar indicaria essa pobreza da comunicação moderna e, simultaneamente, por sua própria constituição se proporia como modelo alternativo: à informação, ligada aos escribas, se opõe o conselho, a narração, construída pelo autor/enunciador.

A imagem do relógio fica evidente já no título (“Aí pelas três da tarde”) e, no âmbito do texto, ganha sua carga significativa se o entendermos como um mecanismo que, criado pelo homem, o escraviza. Trata-se de uma máquina que dita o modo como vive, sua experiência do tempo deixa de se vincular à natureza e passa a ser determinada por essa quinquilharia implacável que impõe a racionalização e o controle do tempo entendido objetivamente. O relógio, nesse sentido, pode ser visto como uma metáfora da vida moderna similar à da linha de produção na qual, como postula Marx (s/d, s/p *apud* BENJAMIN, 1989, p. 125), “não é o operário quem utiliza os meios de trabalho, mas, ao contrário, são os meios de trabalho que utilizam o operário”. A imposição de um ritmo

externo, mecânico, impessoal é justamente um marco do processo de racionalização da vida e do trabalho, da mecanização das relações contra a qual se insurge o enunciador do texto de Nassar.

É, portanto, também contra o relógio, contra o tempo burocratizado, automatizado, que a recomendação/devaneio se imporá – “surpreenda pouco mais tarde, com sua presença em hora tão insólita” (NASSAR, 2017, p. 348) – ao subverter o “horário comercial”, abandonando o trabalho, indo para casa, transformando-o em momento de ócio. A resistência predicada por esse enunciador, conseqüentemente, opõe às obrigações, ao trabalho, à norma social – “libertando aí os pés das meias e dos sapatos, tirando a roupa do corpo como se retirasse a importância das coisas, pondo-se, enfim, em vestes mínimas, quem sabe até em pelo, mas sem ferir o pudor (o seu pudor, bem entendido)” (NASSAR, 2017, p. 348) – a liberdade, o prazer, a despreocupação. À eficiência contrapõe-se o gozo da vida em toda a sua simplicidade: “se acheque depois, com cuidado e ternura, junto à rede [...]. Largue-se nela como quem se larga na vida [...], goze a fantasia de se sentir embalado pelo mundo.” (NASSAR, 2017, p. 349).

Esse desapego encontra um paralelo no próprio texto, uma vez que este se constrói a partir de uma economia de meios compositivos. Se pensarmos o texto como um conto, portanto como uma narrativa, a própria ação se transforma em uma hipótese, como se o autor rejeitasse as formas literárias que buscassem uma ordenação racional da realidade com categorias como personagem, tempo, espaço se reduzindo ao mínimo ou sendo problematizadas. Como destacam Ninfa Parreiras e Virgínia Heine (2001, s/p), o conto é “muito impreciso”, lembrando “uma fantasia consciente, daquelas que construímos quando estamos acordados, em estado de vigília”. Por outro lado, se pensarmos o texto como um conselho (ou ordem), seu caráter narrativo, propriamente dito, é colocado em xeque, embora se ressalte uma questão que, para Benjamin, é característica da contação de histórias: a sabedoria do narrador, enquanto aquele que é capaz de transmitir saberes, que é reconhecido como tendo autoridade para tanto. Essa dupla possibilidade de mobilização de conhecimentos sobre o gênero/tipo textual parece ser indicativa de uma ambigüidade que torna o texto aberto a interpretações distintas, ainda que, em nossa leitura, ambas remetam a uma crítica da modernidade.

Quando entendemos o texto como tendo um caráter injuntivo determinante, destacamos a importância, por um lado, do desejo de persuasão do enunciador, e, por outro, a relevância que assume o interlocutor (seja ele um sujeito específico, Abbate, ou,

de modo geral, o leitor). Pode ser interpretado, portanto, como um texto didático, como uma tentativa de conscientização voltada ao receptor: advertindo-o da desumanidade da vida moderna e indicando uma saída, vinculada ao desapego.

Quando entendemos o texto como tendo um caráter narrativo, destacamos a possibilidade de entendê-lo como um devaneio ou sonho que implicaria uma duplicação do sujeito enunciativo (como sujeito e objeto do discurso). Nesse caso, verificar-se-ia a busca de escape das condições opressoras da vida na sociedade moderna por meio do exercício da fantasia. Nos termos de Parreiras e Heine (2001, s/p), teríamos “um sonho responsável pela realização de um desejo [...] da necessidade humana de sonhar, no sentido de fantasiar e de criar o espaço do prazer”. Observa-se, desse modo, a elaboração de possibilidades de ser que se contrapõem a realidade, em sentido estrito.

Entendemos, aliás, como Parreiras e Heine (2001), que essa abertura para a fantasia é um aspecto fundamental da literatura, enquanto forma cultural que possibilita a exploração e a experiência de outras possibilidades de ser. É segundo tal perspectiva, por exemplo, que J. R. R. Tolkien (2006, p. 68) chama a atenção para a importância da noção de “escape” associada à fantasia. Para ele, a fantasia é a possibilidade de se criar imagens com consistência interna, isto é, verossímeis, mas liberta das amarras da realidade, permitindo desfrutar de experiências e modelos de mundo distintos. Segundo o escritor britânico, não é porque um homem está preso que ele só deve falar de guardas e de grades. Nesse sentido, representar a liberdade é, para ele, mais corajoso do que simplesmente se contentar com uma vida e uma experiência degradada. Nos termos de Mirane Marques (2010, p. 842), para Tolkien distingue-se uma postura de resistência de uma de condescendência. Portanto, a capacidade e a liberdade para criar alternativas de mundo, em última análise, favorecem a não conformação com uma realidade avaliada negativamente.

O exercício da fantasia, no texto de Nassar, propõe a subversão de paradigmas que regem a vida moderna e, conseqüentemente, revelam uma visão crítica sobre essa realidade. Instaure-se, desse modo, uma nova realidade, a textual, a ficcional, que se faz ação: primeiro, por propor um modelo de comportamento e de vida que está em conflito com o imposto socialmente; segundo, pelo próprio modo como é enunciada, uma vez que, entendida como conselho, como ordem, como desejo, é um texto que, por si só, alia à ação de enunciar uma segunda ação (aconselhar, ordenar, desejar).

Deixando o âmbito textual, é instigante lembrar que Raduan Nassar parece ter feito um itinerário pessoal semelhante, abandonando a “carreira literária” para viver num sítio no interior de São Paulo, dedicando-se à agricultura e à criação de gado. Teria ele buscado esse modelo de vida alternativa no trabalho e no sossego do campo?

Considerações finais

Para concluir, gostaríamos de chamar a atenção para o modo como o texto de Raduan Nassar, favorecendo essa leitura dupla em termos tipológicos, desafia os próprios limites do gênero conto, se tido como principalmente narrativo. Na realidade, o que se verifica na literatura contemporânea é um processo constante de experimentação, de transgressão de “normas” e limites que constituiriam os gêneros como um modo de, por um lado, encontrar novos modos de expressão e, por outro, exigir do leitor uma postura mais ativa, particularmente, neste caso, na mobilização e ativação de seu repertório cultural.

Desse modo, Nassar parece, em nossa leitura, jogar com ambas as possibilidades de interpretação. Daí que o texto pode ser interpretado como um conselho, como uma ordem, como um sonho, como um devaneio. Essa “imprecisão” abre as portas para uma variedade de leituras que fragiliza a noção de uma voz totalizadora. Caberá, portanto, ao leitor, a partir dos indícios deixados no texto, construir o seu sentido baseado também em seu conhecimento de mundo.

Ao jogar com essas possibilidades, o autor nascido no interior de São Paulo joga conscientemente com os limites do gênero e com as expectativas do leitor, num texto que, simultaneamente, é e não é narrativo, mas que, nesse movimento, abre as portas para a própria discussão do que é a narração. Nesse sentido, poderíamos concordar com Lima, para quem “na arte de contar, como em todas as demais artes, as regras pouco ou nada valem. As regras, em arte, só têm valor para aqueles que por si próprios as descobrem” (LIMA, 1967, p. 24).

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.114-119, p.197-221.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. *In*: BENJAMIN, Walter. **Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989, p.103-149.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CARRIELO, Rafael. Depois da lavoura. **Piauí**, n. 70, jul. 2012. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/depois-da-lavoura/>. Acesso em: 27 out. 2021.

COROA, Maria Luiza. O texto dissertativo-argumentativo. *In*: GARCEZ, Lucília; CORRÊA, Vilma (Orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos**. Brasília: INEP, 2017, p. 59-71. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/TEXTOS+DISSERTATIVO+ARGUMENTATIVOS/7809ef0d-5a4a-4c24-9a03-9db15e0bdacf?version=1.0>. Acesso em: 27 out. 2021.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto**: leitura e redação. 10 ed. São Paulo: Ática, 1995.

GARCEZ, Lucília. Gênero e tipo textual. *In*: GARCEZ, Lucília; CORRÊA, Vilma (Orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos**. Brasília: INEP, 2017, p. 51-58. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/TEXTOS+DISSERTATIVO+ARGUMENTATIVOS/7809ef0d-5a4a-4c24-9a03-9db15e0bdacf?version=1.0>. Acesso em: 27 out. 2021.

GOTLIB, Nádia. **Teoria do conto**. 11 ed. São Paulo: Ática, 2006.

JAKOBSON, Roman. Linguística e poética. *In*: JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2007, p. 118-162.

LIMA, H. **Variações sobre o conto**. Rio de Janeiro: Ouro, 1967.

MARQUES, Mirane. Tolkien: o escape de um prisioneiro da modernidade. *In*: II Colóquio da Pós-Graduação em Letras -, 2010, Assis (SP). **Anais CPGL. Assis (SP)**, 2010. p. 834-848.

NASSAR, Raduan. Aí pelas três da tarde. *In*: NASSAR, Raduan. **Obras completas**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 347-349, 2017.

OTTONI, Paulo. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. **D.E.L.T.A.**, n.18, v.1, p. 117-143, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/delta/a/ysBDL9Cr4ZqBPP96MgkVyGG/?lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2021.

PARREIRAS, Ninfa; HEINE, Virgília. Dois contos e um terceiro texto: um sonho entre a literatura e a psicanálise. **Revista Psychê**, São Paulo, a. 5, v. 7, 2001. Disponível em www.antoniotorres.com.br/dois-contos-e-um-terceiro-texto-ninfa-parreiras-e-virginia-heine/. Acesso em: 29 out. 2021.

TOLKIEN, John R. R. **Sobre histórias de fadas**. São Paulo: Conrad, 2006.

VIEIRA, Miguel. Da erótica infantil à abstinência revoltada. *In*: VIEIRA, Miguel. **As obrigações da ordem e os chamados do desejo**: a transgressão na obra de Raduan Nassar. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina,

Londrina (PR), 2007. Disponível em
www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=83505. Acesso em: 29 out. 2021.

Submetido em 30 de outubro de 2021.

Aceito em 20 de dezembro de 2021.

“A LETRA A”: UM INÍCIO DE CONVERSA SEM FIM SOBRE TÓPICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA



“A LETTER A”: A BEGINNING OF AN ENDLESS CONVERSATION ON TOPICS OF PORTUGUESE LANGUAGES

Fábio Roberto Ferreira Barreto¹

Resumo: Trata-se de uma abordagem reflexiva sobre gramática, em seus aspectos fonéticos, morfológicos, sintáticos e semânticos, a partir do termo *a*. O desenvolvimento de aulas acerca de tópicos gramaticais não deve ser ignorado, mas a estratégia para sua inserção suscita abordagens epilinguísticas. Objetiva-se apresentar estratégias que estimulam a curiosidade e a apreensão da língua como objeto vivo, em movimento. Apesar dos avanços da linguística nas metodologias de ensino-aprendizagem, a gramática vem ora sendo ignorada nas salas de aulas, ora abordada sem criticidade. É mister que, compreendendo aspectos atinentes a convenções e a normatizações, os educandos possam refletir sobre a língua portuguesa do Brasil. A partir de experiências didáticas, no transcorrer de duas décadas, e de embasamentos em gramáticos tradicionais como Evanildo Bechara e progressistas como Marcos Bagno (considerado linguista), demonstrar-se-á um rol de discussões plausíveis a se levar a estudantes de anos finais dos anos escolares. Ao ampliar as noções sobre a língua, estimula-se nos discentes o interesse pela disciplina Língua Portuguesa.

Palavras-chave: língua portuguesa; gramática; epilinguística; ensino.

Abstract: is a reflective approach to grammar, in its phonetic, morphological, syntactic and semantic aspects, based on the term *a*. The development of classes on grammatical topics should not be ignored, but the strategy for their insertion raises epilinguistic approaches. The objective is to present strategies that stimulate curiosity and the apprehension of the language as a living object, in movement. Despite advances in linguistics in teaching-learning methodologies, grammar has sometimes been ignored in classrooms, sometimes approached without criticism. It is essential that, understanding aspects related to conventions and norms, students can reflect on the Portuguese language of Brazil. Based on didactic experiences, over the course of two decades, and foundations in traditional grammarians such as Evanildo Bechara and progressives such as Marcos Bagno, a list of plausible discussions will be shown to take to students in the final years of the school years. By expanding the notions about the language, the students' interest in the discipline is stimulated.

Keywords: portuguese language; grammar; epilinguistics; teaching.

¹ Licenciado em Língua Portuguesa e Mestre em Literatura pela Universidade de São Paulo (USP), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5073460690405683>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4512-7262>. E-mail: fabrobferbar@gmail.com

Introdução

“A letra A tem seu nome” – em meio a rabiscos e corações – era uma figurinha carimbada nos cadernos de adolescentes de diversas partes do Brasil. Constituíam-se uma estratégia empregada para expressar sentimentos por alguém especial sem, contudo, revelar o nome da pessoa por quem o(a) dono(a) do material escolar tinha “uma quedinha” (gíria cuja acepção é interesse sentimental).

Uma vez que **a**, como a vogal mais utilizada da Língua Portuguesa, está presente em considerável número de antropônimos, multiplicavam-se as especulações acerca de quem era o ser a que se devotava a “paixonite”; inclusive, às vezes, surgia a dúvida se haveria de fato a tal letrinha na grafia do verdadeiro prenome do ser sobre o(a) qual se fazia ou se dissimulava o mistério.

O compositor e cantor Nando Reis, em seu primeiro disco solo, em 2003, valeu-se da expressão “A letra A” para intitular uma de suas músicas mais conhecidas e, também, o álbum gravado naquele ano. À época rendeu (e até hoje rende) conversa sobre a razão pela qual o artista teria criado essa composição.

Corresponderia a uma dedicatória à VÂniA Reis, com quem esteve casado até 2003 – e com quem reatou em 2013? À AnnA Butler, com a qual, no período de desquitado, teve um filho? Ou, ainda descasado, à AdriAnA Lotaif, com quem veio a se relacionar – e para quem, em 2009, dedicou três músicas no trabalho intitulado *Drês?* E, quem sabe, não foi tão somente a voz poética dos versos, que, em expressão alheia a de seu autor, manifestou ideias e sentimentalidades outras que não as de Nando?

Pairam-se dúvidas a respeito das motivações para tratar sobre a composição de Nando Reis, todavia, é incontestado que “A letra A” – quer em sua circulação no contexto juvenil, quer em sua ressignificação poética na letra musical – suscita discussões de ordem semântica acerca da primeira letra do alfabeto.

Trata-se de questões atinentes aos sentidos que a letra “a” pode ter na ocultação ou, também, na indicação de pistas sobre o ser amado (e não a elucubrações de natureza diversa, como as que se atêm aos sons, à classe gramatical nem tampouco às funções nas orações – ou, em outras palavras, não à fonética, nem à morfologia, tampouco à sintaxe).

Mas por que não aproveitar a oportunidade para discorrer acerca da Língua Portuguesa, em sala de aulas, a partir de **a**?

A gramática, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e a possibilidade de ambas serem legais

A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), publicada na Portaria N.º 36, de 28 de janeiro de 1959, estabelece as diretrizes para o “ensino programático de Língua Portuguesa” (Art. 1.º). Segundo este documento, subdivide-se a gramática do idioma oficial do país em: “Fonética”, “Morfologia” e “Sintaxe”.

A despeito de posteriormente outras publicações federais relevantes surgirem, tanto na modificação de algumas regras ortográficas quanto nas concepções de ensino de língua², a NGB constitui-se, ainda, como uma das orientações oficiais para ministrar a disciplina, bem como elaborar documentos oficiais, produzir manuais de gramática e a resolver dúvidas acerca dos usos normativos nos contextos mais monitorados (ou mais formais).

O linguista Marcos Bagno (2011, p. 501) afirma que a NGB, “desastrosamente, ainda orienta (ou desorienta) o que se faz em termos de ensino em nosso ambiente escolar”. A despeito de ter se passado um decênio que o estudioso escreveu essa assertiva, ainda se encontra em alguns livros didáticos aprovados pelo PNLD (Programa Nacional Livro e do Material Didático) “a tentativa de transmissão acrítica da NGB” (2011, p. 501).

Corroborando a fala do linguista, sem, contudo, ser injusto com os responsáveis pela aprovação dos livros didáticos, vale um adendo. Esses profissionais, nos últimos anos, vêm elaborando pareceres técnicos para auxiliar os docentes na seleção de obras, embasados em subsídios teóricos consistentes acerca da língua e do ensino da disciplina.

Dos *Guias Digitais PNLD 2020 – Obras Didáticas*, reproduzo um excerto para exemplificar:

No tocante ao ensino de gramática, em geral, a obra foge à apresentação tradicional de esquemas, contendo tópicos isolados de teoria gramatical, promovendo atividades de gramática contextualizada. **Todavia, ainda apresenta alguns exercícios de caráter tradicional e peca por não explorar os textos produzidos pelos alunos para promover atividades de análise linguística (Grifos nossos).** (BRASIL, 2020, p. 01).

² Reforma Ortográfica, de 1971, o Acordo Ortográfico, de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997 (Ensino Fundamental I), de 1998 (Ensino Fundamental II), e de 2000 (Ensino Médio), as Orientações Curriculares (Ensino Médio), de 2006, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018.

Efetivamente, de modo geral, os editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), inclusive, ancorados nas orientações oficiais, desde os anos de 1990, têm estabelecido como condição *sine qua non* para a aquisição de obras da disciplina o trabalho reflexivo da língua.

Em se tratando de didática do ensino de Língua Portuguesa, é interessante observar que se os livros disponibilizados aos estudantes não ignoram a NGB, os documentos oficiais – sobretudo, os PCNs e a BNCC –, embasados especialmente na Linguística, ao privilegiar aspectos atinentes aos usos e à reflexão sobre a língua, obrigam as editoras a pautarem suas obras o mais próximo possível dessa concepção.

Em outras palavras, têm se preocupado mais – os interessados em vender livros ao Ministério da Educação – com os aspectos atinentes à dimensão epilinguística (reflexão sobre a língua) em detrimento da dimensão metalinguística (descrição de tópicos da gramática tradicional).

Aliás, mesmo os mais tradicionais gramáticos, dentre os quais Evanildo Bechara (1982, p. 25), indicam, como “parte da gramática”, a “semântica” (1982, p. 25); a despeito de a NGB não ter feito menção a essa parte, conforme ressalta um dos maiores especialistas do país, em sua clássica *Moderna Gramática Portuguesa*, cuja primeira edição data de 1961 (dois anos, portanto, após a publicação da normativa oficial).

Afinal, “tudo na língua é semântico” (BECHARA, 2010, p. 290).

A gramática pela letra A

Aproveitando o ensejo de “A letra A”, em sua abordagem semântica, compartilho uma abordagem epilinguística acerca da vogal que inicia o alfabeto para introduzir o ensino de gramática, em seus aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos a educandos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O objetivo, aqui, todavia, é apresentar algumas colocações acerca de tópicos gramaticais, sem ignorar a importância do texto. Outrossim, evitar “a distância cada vez maior entre o que os pesquisadores pensam sobre a estrutura da língua e o professor que a ensina (transmite) a seus alunos” (GERALDI, 1997, p. 97). Ou, de modo mais modesto, compartilhar experiências profissionais minhas, ancoradas em sala de aulas e em discussões teóricas.

Fonética

O termo **a** é uma letra que representa um som, perceptível aos ouvidos dos falantes do idioma por um de seus fonemas (unidade sonora). Ainda que interligadas pela utilização de uma na grafia para sinalização e de outra na pronúncia, “não se há de confundir fonema com letra” (BECHARA, 1982, p. 27). É oportuno ressaltar que os estudos dos sons da língua auxiliam na compreensão de fenômenos distintos, para ampliar os conhecimentos e combater os preconceitos linguísticos.

É interessante – ainda nessa perspectiva – os estudantes saberem que há sete vogais no idioma, embora sejam apenas cinco os símbolos de representação escrita. O termo **a** – assim como **ê, é, i, ô, ó** e **u** – se constitui como uma realidade sonora da Língua Portuguesa (vide ilustração abaixo), mas para os sete sons vocálicos há apenas cinco letras.

Quadro 01: Vogais da língua portuguesa



Fonte: (BECHARA, 2010, p. 556)

Na Língua Portuguesa, aliás, acentuação “é o modo de proferir um som ou grupo de sons com mais relevos do que outros, com maior intensidade” (BECHARA, 2010, p. 580). É mais amplo do que as regras de acento gráfico: pode-se afirmar que as prescrições de emprego de acentuação gráfica correspondem apenas a um subgrupo dos acentos em português.

“Basicamente, as palavras em português podem ser oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, ou seja, o acento pode cair na última, na penúltima ou na antepenúltima sílaba, respectivamente, contando-se da direita para a esquerda” (ARAÚJO, 2007, p. 07). A seguir, segue um quadro para ampliar a discussão.

Quadro 02: Acentuação e acentuação gráfica

DO	DÓ	MAS	MÁS
Monossílabo átono	Monossílabo tônico*	Monossílabo átono	Monossílabo tônico
*De acordo com a BASE VIII do Acordo Ortográfico, as regras de acentuação gráfica dos monossílabos tônicos são as mesmas das oxítonas (HOUAISS, 1991, p. 25).			
Oxítonas	Aponta DOR sílabo tônico	Cra CHÁ sílabo tônico	
Paroxítonas	Ca NE ta sílabo tônico	LÁ pis sílabo tônico	
		GLÓ .ri:a** sílabo tônico	
Proparoxítonas	Ó culos sílabo tônico		
Segundo a Base XI do Acordo Ortográfico, há “proparoxítonas reais e aparentes” (HOUAISS, 1991, p.31).			

No que diz respeito à acentuação gráfica, de acordo com os objetivos da aula, vale estender a explanação – com maior ou menor profundidade acerca do tópico – acerca da predominância de paroxítonas na Língua Portuguesa, bem como sobre as regras de emprego de acento gráfico.

Ainda discutindo sobre sons, é uma boa ocasião, inclusive, para lembrar que existem variações de palavras decorrentes do emprego de um ê em selo (substantivo), e um é em selo (verbo). Ao mesmo tempo, discorrer sobre o fato de ocorrerem variações, sobretudo de ordem diatópica (ou geográfica), como em falares da Bahia, nos quais e, com timbre fechado, como em ne**bl**ina, é pronunciado com a vogal da sílaba pretônica aberta /É/: n/É/**bl**ina (CASTRO, 1995, p. 246). E, ainda, sendo uma constatação linguística, não se deve existir preconceito linguístico com quem pronuncia de outro modo que não o de seu sotaque.

Outrossim, para finalizar aqui – e só aqui mesmo, afinal riquíssimas e proveitosas discussões são suscitadas pela fonética – pode-se fazer, neste momento, com que os educandos percebam que, em se tratando dos sons da língua portuguesa, uma das distinções concerne à divisão entre os vocálicos – que têm “uma qualidade acústica específica” (CAGLIARI, 2007, p. 51), haja vista serem articuladas a partir da livre passagem do ar que vem dos pulmões – e os consonantais – cuja articulação encontra obstruções na passagem do ar.

Pedir aos educandos, por exemplo, para pronunciar a vogal **a** e a consoante **j** é uma opção para que notem de que maneira se articula o som /a/ no primeiro caso, isto é

um fonema para produzir o som de uma letra; o /j/, no segundo, mais de um fonema para uma única letra (jota).

Morfológica

“A Letra A” é multifacetada na morfologia.

De modo tão imbricado – para iniciar a conversa – está “A Letra A”, entre sua face fonética e sua faceta morfológica, que, ao enunciar a interjeição “ah” ou verbo “há” – presente, terceira pessoa do singular de haver – recorre-se ao mesmo fonema que enuncia “a” artigo definido feminino, “a” preposição (inclusive craseado) e “a” pronome pessoal caso oblíquo feminino da terceira pessoa do singular³.

Parafraseando o ditado popular, é **a** pra toda frase!

Os dois primeiros casos, em comum, têm em sua grafia o emprego de **h**: “ah” e “há”. O fato de a sonorização de ambos, aos ouvidos dos falantes de português, ser idêntica a de outros **as** decorre de **h** não ser “propriamente uma consoante, mas um símbolo que, em razão da etimologia e da tradição escrita do nosso idioma, se conserva no princípio de várias palavras e no fim de algumas interjeições” (BECHARA, 2010, p. 595).

Prosseguindo – senta que lá vem história – tratemos sobre o **a** – ou **as** – na morfologia. Mais do que para quaisquer outros termos da Língua Portuguesa, aplica-se ao primeiro verbete dos dicionários o ensinamento da professora Maria Helena Moura Neves (2017, p. 07): “Algumas palavras têm forma igual para mais de uma classe”.

Observemos o excerto de uma reportagem a partir do qual o mesmo **a** pode pertencer a três classes gramaticais: “Para Luna, que é negra e moradora do Capão Redondo, na periferia de São Paulo, o fato de engravidar na adolescência ser comum ali não **a** ajuda **a** assimilar **a** ideia (Folha de São Paulo, 27 de maio de 2019).

O termo **a**, na última linha da citação, é empregado três vezes, fazendo as vezes de um pronome, de uma preposição e de um artigo definido, respectivamente. No processo ensino-aprendizagem, é comum seguir uma ordem distinta a que aparece no texto acima. Consoante a NGB, nos mais prestigiados manuais de gramática normativa e – por

³ Não listo **a** como pronome demonstrativo, como a tradição gramatical o faz, por concordar com o linguista Marcos Bagno: “essa classificação não é muito satisfatória” (BAGNO, 2011, p. 791). Segundo a gramática tradicional, **a** é um pronome demonstrativo em casos como o a seguir: “sua casa é **a** que fica atrás do supermercado” (HOUAISS, 2001, p. 02). Trata-se de, na exemplificação dada pelo dicionário – a partir de lições da gramática tradicional –, na verdade, um **a** artigo “seguido de um núcleo de sintagma nominal vazio que pôde ser apagado, e a melhor forma prova disso é simplesmente a possibilidade de repetição de sintagma nominal já referido” (BAGNO, 2011, p. 791).

extensão – em muitos livros didáticos da disciplina, a praxe é abordar primeiro o artigo, depois, o pronome e, por fim, a preposição.

Tratarei dos tópicos gramaticais atinentes aos **as** de acordo com os usos do texto publicado no jornal; isto é, na sequência em que aparecem na reportagem. Ao fazer a abordagem, pretendo “apontar o critério da função” (NEVES, 2017, p. 10), para entender de modo mais amplo a questão do **a** em seus usos morfológicos – e, por conseguinte – da própria morfologia das palavras em português.

O primeiro **a** cumpre um papel coesivo de articulação textual, sendo empregado como “pronome pessoal feminino da terceira pessoa”, substituindo o antropônimo “Luna”. É interessante comentar com os educandos que, em muitas situações comunicativas – sobretudo orais –, é comum repetir o nome (citar Luna mais de uma vez, algo como – em lugar de “a ajuda” – falar “ajuda a Luna”, enfatizado algumas vezes com outras palavras, como “a própria Luna”), bem como utilizar o pronome “ela” (em lugar de “a ajuda”, dizer “ajuda ela”); são registros menos prestigiados da língua, nem por isso piores – apenas distintos.

Ainda acerca dessa discussão, trazer à baila as discussões acerca dos clíticos no português brasileiro. Dentre várias questões, uma relacionada aos usos no português brasileiro de “ela”, do caso reto, ou “a” (“la” – como em auxiliá-la – e “na” – entregaram-na –, de acordo com os empregos dos contextos mais monitorados, sendo o último bastante raro), do caso oblíquo, tem muito mais relação com a cacofonia do que com a observância à gramática normativa.

Se se enunciasse “ajuda ela”, a despeito de se notar um registro distinto do pregado pela NGB, os ouvidos recriminadores seriam menos severos do que o são com frases como “eu vi ela”. Ora, se o fenômeno linguístico é o mesmo, qual é o porquê de mais celeuma sobre um e muito menos acerca de outro? Simples: o som desagradável do último, provocado pela segmentação das palavras, fazendo-se ouvir, também, “viela”; isto é, cacofonia.

O segundo **a** faz a função de uma preposição.

Para estabelecer relação entre as partes do texto e, ao mesmo tempo, garantir sentido, utilizam-se os conectivos; isto é, além de interligar estabelecendo sentidos. Em gramática, é convencionalizado como duas classes de palavras: preposição e conjunção. No que se refere ao **a** como preposição, existem algumas reflexões interessantes.

A primeira delas se refere ao fato de **a** ser cada vez menos utilizada, mesmo em situações comunicativas mais monitoradas no Brasil de hoje em dia. Em enunciados gramaticalmente possíveis – e, mesmo recomendáveis, segundo a gramática normativa –, como “vou **a** Santo Amaro” ou “entregue o trabalho **a** Armando”, é muito mais comum encontrarmos (ouvirmos e, não raro, lermos) a preposição **para** (e outras dela formadas): “vou **para** (**pra**) Santo Amaro” e “entregue o trabalho **para** o (**pro**) Armando”.

Não há equívoco, nem tampouco mais certo ou menos certo: trata-se de um conjunto de opções da língua, ao qual o falante (de acordo com diversos fatores) recorre para expressar seus pensamentos.

No caso do português brasileiro, é um fato que se verifica no cotidiano. Os ensinamentos atinentes à tradição gramatical mandam usar **a** em casos de movimentações breves, de rápido retorno (como “fui **à** padaria”) e **para** em situações de movimentações duradouras (“quando cheguei de Minas, fui **para** periferia de São Paulo, onde moro até hoje”). Indistintamente, os brasileiros fazem outros usos; em vez de **a**, por exemplo, recorrem à preposição que, segundo a gramática normativa, prescreve situações estáticas (em+a= **na**: “fui na padaria”)

O exemplo acerca da ida “**à**” enseja outra produtiva discussão. O uso pouco frequente de **a** – quase inexistente mesmo no cotidiano, em diversas situações comunicativas, das mais ou às menos monitoradas – dificulta a compreensão de muita gente – inclusive diplomada no ensino superior – acerca do emprego de sinal grave para indicar a fusão entre o **a** preposição e outro **a** (especialmente artigo definido feminino), isto é, crase.

Ademais, o linguista Bagno alerta que, em relação aos lusitanos, fica perceptível o som de um **a** distinto, na entonação de voz, ao passo que para nós, brasileiros, não fica: “O ‘**a** craseado’ tem, para eles, um som diferente do ‘**a** não craseado’. Eles ouvem dois sons, por isso sabem onde vão pôr o acento. Ora, isso não acontece entre nós” (BAGNO, 2009, p. 118).

Esses dois aspectos (baixo uso de **a** como conectivo e semelhanças entre os sons **a** craseado e não craseado, em nosso país) dificultam ainda mais a utilização do sinal grave para indicar crase, em várias situações.

Ainda sobre crase, é interessante ressaltar aos estudantes que, no decorrer da história, entre outros exemplos, houve crase em “coor”, que virou “cor”, e em “creer”,

que ficou “crer” (BAGNO, 2009, p. 116). Mas é um fenômeno em processo na língua, ainda na “língua viva”. O linguista Bagno, é um dos que, inclusive, chamam a atenção para as palavras “cooperar” e “alcoólico” (BAGNO, 2009, p. 116), que, apesar de serem escritas com dois ós, geralmente são pronunciadas como um o apenas.

O terceiro **a** faz a função do artigo. De acordo com Bechara, “chamam-se artigo definido ou simplesmente artigo o, a, os, as que se antepõem a substantivos” (BECHARA, 2010, p. 120).

Mas, para além de um mero acompanhante, “o artigo tem uma propriedade classificatória” (BAGNO, 2011, p. 783). Marcos Bagno afirma que a melhor definição para a categoria gramatical mais relevante dos nomes deveria ser a seguinte: “o substantivo é palavra que pode ser precedida de artigo” (BAGNO, 2011, p. 783). Além disso, toda palavra pode vir a se tornar substantivo por meio de emprego artigo antecedente: “o comer, o porquê, o quando, o como, o bem, o dois” (BAGNO, 2011, p. 783). Ressalte-se que mesmo gramático mais tradicional, como Bechara também reconhece a “função da substantivação” (BECHARA, 2010, p. 120) do artigo.

Uma discussão outra que **a** como artigo pode suscitar é da marca de plural de muitos brasileiros, em muitas situações comunicativas. “Em português a concordância consiste em se adaptar a palavra determinante ao gênero, número e pessoa da palavra determinada” (BECHARA, 2010, p. 416); o que vale para exemplos (já que tratamos de artigo) como este: “**as** casas”; todavia, não é incomum em diversos falares brasileiros, encontrarmos (ouvirmos, especialmente): “**as** casa”.

Segundo a professora Yeda Pessoa de Castro,

a tendência é assinalar o plural dos substantivos apenas pelos artigos que sempre os antecedem, a exemplo de se dizer “*as* casa”, “*os* menino”, “*os* livro, segundo o padrão do plural dos nomes, feito por meio de prefixos nas línguas bantós (CASTRO, 1983, p. 09).

Para além das questões atinentes às variações linguísticas, essa abordagem permite uma panorâmica sobre as razões de ser o português brasileiro distinto do português dos lusitanos. Dá uma boa prosa, que, por experiência própria, propicia a oportunidade para inserir as questões etnicorraciais em distintos momentos – como, aliás, deve ser –, não apenas em datas comemorativas (como o Dia da Consciência Negra).

E, mesmo que não se trate de **a** como pronome, preposição ou artigo, é possível pensar outras “funções” ainda para esse termo nos mais diversos contextos enunciativos: a Classe dela é **A** (caracterizando, como um adjetivo); a lista de itens é: **A**, **B**, **C** (sequenciando, como um numeral; aliás, **A**, no sistema hexadecimal, amplamente utilizado na informática, corresponde ao número 10); “**A** é uma nota excelente” (denominando um conceito, como um substantivo) ou **ás** (denominando, uma face ou do dado ou do dominó ou, ainda, do baralho, como um substantivo); etc. São querelas, enfim, para outras ocasiões.

Sintática

Assim como em relação aos aspectos fonéticos e morfológicos, imbricam-se os empregos de **a**, também em relação aos de morfologia e sintaxe: inclusive, não poucos gramáticos, abordam o tema, em seus tratados como “morfossintaxe” (morfossintáticos). E é sob essa perspectiva que elucidado com **a** pode nos auxiliar na compreensão de questões gramaticais.

Aliás, a intersecção dos **as**, no que tange a seus traços morfossintáticos, é notada por gramáticos mais conservadores, como Evanildo Bechara – “com função precípua de [de artigo como] adjunto desses substantivos” (BECHARA, 2010, p.120) – e mais progressistas, como Maria Helena de Moura Neves – “**o artigo definido**, o demonstrativo e o possessivo, aparentemente, são apenas internos ao sintagma nominal (são ‘**determinantes**’, são ‘**adjuntos adnominais**’)” (**Grifos nossos**) (NEVES, 2017, p. 19).

Ainda sob o eixo morfossintático, é de pertinência lembrar os estudantes que ao ter marcação de plural apenas no adjunto adnominal, como no caso do **a** (“**as** casa”, citado em exemplo acerca do artigo), fundem-se de tal maneira o fato linguístico que, tão somente, a abordagem didática a separa, de modo a compreender como classe morfológica ou função sintática. Quer no estudo consoante a gramática normativa, quer na pesquisa atinente às contribuições de línguas africanas para a composição do português brasileiro, as linhas que divisam morfologia e sintaxe, de tão tênues, se restringem a recortes da pesquisa e das metodologias de ensino.

Aproximam-se as abordagens acerca de preposição, no que tange ao uso cada vez menos frequente do **a**, com as questões da regência do português brasileiro (“fui à

padaria” e “assisti à novela”, conforme gramática lusitana estabelecida pela NGB, e “fui na padaria” e “assisti a novela”, de acordo com o português do “bom brasileiro”, como poetizou Oswald de Andrade).

Do mesmo modo, a preposição **a**, na função de complemento verbal: quer como objeto indireto (“entregue o trabalho **a** Armando”), quer como objeto direto preposicionado (“Ama **a** Deus”). Em outras palavras, também oportunizam uma boa discussão.

Ao discorrer acerca dos clíticos, inevitavelmente, o pronome **a** compareceu no exemplo como “**a** ajuda” (“ajuda ela”), em que exerce a função de complemento verbal. Ao explicar acerca do pronome **a**, lembrei de outros usos comuns (um deles com o pronome “ela”). Rende as discussões a que aludi acerca da gramática normativa e dos usos do português brasileiro. Também vale para ao fato da anteposição do complemento verbal, no que diz respeito à colocação pronominal na língua, questão morfossintática.

Como “Função sintática do substantivo” (BECHARA, 2010, p. 98), **a** pode exercer também todas as previstas para essa classe, de acordo com a gramática tradicional ainda (em cada contexto enunciativo, cada palavra tem uma função): como objeto direto, por exemplo, “tirei **A** na prova”; como aposto, em outro exemplo, “A turma **A** será a primeira a descer ao teatro e a última a retornar”; como predicativo do sujeito, em outro exemplo ainda, “combustível, no estoque de uma empresa de ônibus, é **A** – não pode faltar esse item”; etc.

Considerações finais

Ainda que de forma panorâmica, as reflexões acerca de **a**, em suas dimensões fonéticas, morfológicas e sintáticas (além das semânticas) possibilitam a inserção de questões gramaticais pelo viés da reflexão acerca da língua.

Nesta breve exposição acerca do **a** em sala de aulas – está “tudo envolvido nas condições reais de produção, para chegar, afinal, à verificação do cumprimento das funções da linguagem” (NEVES, 2017, p. 19).

Não se trata aqui de fórmula ou de receita para resolver os dilemas entre as expectativas e as realidades das condições para o exercício do magistério (do repertório dos estudantes, diversificado em cada sala de aulas – e mais ainda nos diferentes

estabelecimentos de ensino do Brasil – às condições para o cumprimento do dever pedagógico).

Diferentemente dos falsos profetas do ensino-aprendizagem, não pretendi simplificar a questão. Compartilhei alguns dos caminhos que trilhei como professor, na reflexão sobre tópicos da língua em seus usos, em diferentes contextos comunicativos, embarcando nos estudos de quem se debruçou mais do que eu sobre as temáticas da disciplina e, sobretudo, das necessidades e das curiosidades dos estudantes.

Cada aula é única (e não raro a turma A do mesmo ano escolar, no mesmo ano letivo, é diferente da turma B; só sabe quem é/foi professora e quem é/foi professor). O que interessa, de fato, é como se pode, no papel de docente, utilizar das pesquisas e dos estudos linguísticos em favor do interesse e, especialmente, o aproveitamento escolar dos educandos ao abordar distintos gêneros e diversos registros da língua.

Referências

ANTUNES, Gabriel Antunes (Org.). **O acento em português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim!** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. **Guia do livro didático de língua portuguesa 2020**. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa. Acesso em: 03 de set. 2021.

BRASIL. **Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB)**. Rio de Janeiro: 1959. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Elementos de fonética do português brasileiro**. São Paulo, Paulistana, 2007.

CASTRO, Vandersí Sant'Anna. "A harmonização vocálica na Bahia (dados do APFB)" – **Revista Alfa**, n.º 39. São Paulo: UNESP, 1995. p. 243-250. Disponível em: <file:///C:/Users/TEMP/Downloads/5-a-harmonizacao-voclica-na-bahia.pdf>. Acesso em 03 set. 2021.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Das línguas africanas ao português brasileiro**. Afro-Ásia: 14, 1983. Disponível em: LÍNGUAS AFRICANAS (salvador.ba.gov.br). Acesso em 03 de set. 2021.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOUAISS, Antônio. **A nova ortografia da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Como as palavras se organizam em classes**. Museu da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Como-as-palavras-se-organizam-em-classes.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

Submetido em 18 de outubro de 2021.

Aceito em 22 de dezembro de 2021.