



Abigail de Andrade (1864 - 1890)



---

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

**UNIPAM | CENTRO UNIVERSITÁRIO DE PATOS DE MINAS**

**REITOR**

Milton Roberto de Castro Teixeira

**PRÓ-REITOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

Henrique Carivaldo de Miranda Neto

**PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO, ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS**

Renato Borges Fernandes

**DIRETORA DE GRADUAÇÃO**

Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues

**COORDENADORA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO**

Adriana de Lanna Malta Tredezini

**COORDENADOR DO NÚCLEO DE EDITORIA E PUBLICAÇÕES**

Geovane Fernandes Caixeta

A **Revista ALPHA** é uma publicação semestral dos cursos de História, Pedagogia e Letras, do Centro Universitário de Patos de Minas. Coordenador dos cursos de Pedagogia e História: Marcos Antônio Caixeta Rassi. Coordenadora do curso de Letras: Mônica Soares de Araújo Guimarães.

Capa | Abigail de Andrade (1864 - 1890)

Catálogo na Fonte  
Biblioteca Central do UNIPAM

---

R454 Revista ALPHA [recurso eletrônico] / Centro Universitário de Patos de Minas. – Dados eletrônicos. – Vol. 1, n.1 (nov. 2000)-. – Patos de Minas : UNIPAM, 2000-

Anual: 2000-2015. Semestral: 2016-  
Disponível em: <<https://revistas.unipam.edu.br>>  
ISSN 1518-6792 (impresso)  
ISSN 2448-1548 (on-line)

1. Cultura – periódicos. I. Centro Universitário de Patos de Minas. II. Título.

CDD 056.9

# Revista Alpha

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

ISSN 2448-1548

Vol. 21, n. 1, jan./jul. de 2020

Patos de Minas: Revista Alpha, UNIPAM, v. 21, n. 1, jan./jul. 2020: 1-163



Centro Universitário de Patos de Minas



Núcleo de Editoria e Publicações

**Revista Alpha © Revista do Centro Universitário de Patos de Minas**  
**<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/revistaalpha>**  
**e-mail: revistaalpha@unipam.edu.br**

#### **EDITOR**

Geovane Fernandes Caixeta

#### **CONSELHO EDITORIAL INTERNO**

Carlos Roberto da Silva  
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes  
Geovane Fernandes Caixeta  
Gisele Carvalho de Araújo Caixeta  
Luís André Nepomuceno  
Mônica Soares de Araújo Guimarães

#### **CONSELHO CONSULTIVO**

Agenor Gonzaga dos Santos (UNIPAM)  
Alckmar Luiz dos Santos (UFSC)  
Ana Margarida Dias Martins (University of Cambridge)  
Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha (UFU)  
Carlos Henrique de Carvalho (UFU)  
Dermeval Saviani (UNICAMP)  
Divino José da Silva (UNESP/ Presidente Prudente)  
Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto (UFG)  
Esmeralda Blanco Bolsonaro de Moura (USP)  
Frederico de Sousa Silva (UFU)  
Helena Maria Ferreira (UFLA)  
Hugo Mari (PUC Minas)  
Jorge Megid Neto (UNICAMP)  
Justino Pereira de Magalhães (Universidade de Lisboa/ Portugal)  
Jorge Ruedas de la Serna (Universidad Nacional Autónoma de México)  
Lorenzo Teixeira Vitral (UFMG)  
Luciano Marcos Curi (IFRR)  
Manuel Cadafaz de Matos (CEHLE, Portugal)  
Maria Beatriz Nascimento Decat (UFMG)  
Maria Violante C. F. C. P. Magalhães (Escola Superior de Educação João de Deus/ Portugal)  
Perciliana Pena (FUNDEC)  
Raquel de Almeida Moraes (UNB)  
Rita Marnoto (Universidade de Coimbra)  
Roberta Guimarães Franco Faria de Assis (UFLA)  
Rodrigo Garcia Barbosa (UFLA)  
Rosa Maria Ferreira (Escrita Criativa)

Selva Fonseca Guimarães (UFU)  
Sueli Maria Coelho (UFMG)  
Walquiria Wey (Universidad Nacional Autónoma de México)  
Wenceslau Gonçalves Neto (UFU)

**REVISÃO E DIAGRAMAÇÃO**

Núcleo de Editoria e Publicações

## EDITORIAL

---

“Redigir é dizer a outrem o que se pensa.” Essa frase de autoria de Enilde L. de J. Faulstich, no livro *Como ler, entender e redigir um texto* é, para nós, uma base na qual podemos nos apoiar para também “dizer” aos nossos leitores que, mais uma vez, editamos um número da Revista *Alpha* repleto de “vozes” do campo da Linguística e da Pedagogia.

Essas “vozes” explicitam posicionamentos advindos de pesquisas que versam sobre: 1) sinonímia em livros didáticos; 2) fenômeno linguístico envolvido no chamado “bilinguismo luso-castelhano”; 3) constituição do discurso sobre a criança indígena em textos midiáticos; 4) gêneros textuais produzidos em contexto acadêmico numa perspectiva sistêmico-funcional; 5) uso de anglicismos no jargão corporativo, especialmente no discurso do empreendedorismo; 6) produções textuais de Jacinto Benavente como ilustrativas do gênero coluna social; 7) relação entre aprendizagem e desenvolvimento segundo Vygotsky; 8) Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus pressupostos didáticos e metodológicos para o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 9) conceito de história social de Carol Gray como estratégia de ensino, versando sobre diálogo entre literatura e pensamento visual para o discente com Síndrome de Asperger e 10) reconstrução discursiva do papel das emoções no processo de aprendizagem de Língua Inglesa.

Esperamos que o conjunto de vozes deste número da Revista *Alpha* possa contribuir para um diálogo acadêmico produtivo. Esperamos ainda que desse diálogo possam ecoar outras vozes que se conectem com outros dizeres. Só assim vamos tecendo o conhecimento.

GEOVANE FERNANDES CAIXETA  
Editor da Revista *Alpha*

## SUMÁRIO

---

### *Estudos linguísticos*

**O estudo da sinonímia em livros didáticos do Ensino Médio/Técnico.....08**

Júlia Sonaglio Pedrassani

Kleber Eckert

**O uso do *a pessoal* como caracterizador do bilinguismo luso-castelhano.....23**

Antonio Luiz Gubert

**A constituição do discurso sobre a criança indígena: identidades e violência.....46**

Vania Maria Lescano Guerra

Priscila Zanardi Favaretto

**Um olhar sistêmico-funcional para gêneros produzidos em contexto acadêmico.....61**

Izabel Maria Lopes

**O uso de anglicismos no jargão corporativo: algumas reflexões com base em textos voltados a empreendedores.....80**

Clarice Cristina Corbari

Lucas Matheus Salvini

**Jacinto Benavente como colunista social.....99**

Rodrigo Conçole Lage

### *Estudos pedagógicos*

**A relação entre aprendizagem e desenvolvimento segundo Vygotsky: notas introdutórias.....108**

Henrique Carivaldo de Miranda Neto

Orlando Fernández Aquino

**BNCC – Base Nacional Comum Curricular: pressupostos didáticos e metodológicos para o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....117**

Anderson Oramisio Santos

Guilherme Saramago De Oliveira

**O conceito de história social de Carol Gray como estratégia de ensino: diálogo entre literatura e pensamento visual para o discente com Síndrome de Asperger.....132**

Alice Marc

**A inscrição do afeto na narrativa: a reconstrução discursiva do papel das emoções no processo de aprendizagem de Língua Inglesa.....147**

Diego Abreu



## O estudo da sinonímia em livros didáticos do Ensino Médio/Técnico

JÚLIA SONAGLIO PEDRASSANI

Graduanda em Letras - Português (Licenciatura) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

E-mail: [juliaspedrassani@gmail.com](mailto:juliaspedrassani@gmail.com)

KLEBER ECKERT

Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade (2009) e Doutor em Letras (2014) pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS - Campus Bento Gonçalves).

E-mail: [kleber.eckert@bento.ifrs.edu.br](mailto:kleber.eckert@bento.ifrs.edu.br)



**Resumo:** O artigo busca apresentar como os estudos de sinonímia são apresentados em livros didáticos do Ensino Médio/Técnico, a fim de verificar se o material didático contempla as principais questões relacionadas ao assunto. A pesquisa se baseia no campo da sinonímia, que estuda a possibilidade de palavras com significados aproximados se substituírem em determinados contextos. A sinonímia se encontra no grande campo da semântica, dedicada aos estudos dos significados de palavras e frases. O estudo teve como base textos teóricos que tratam de conceitos da semântica e da sinonímia, de modo que se pudesse verificar se as explicações e os exercícios dos livros didáticos contemplavam o que foi abordado por pesquisadores da área. Chegou-se à conclusão de que existe uma forte consonância entre os conceitos da sinonímia e as explicações e atividades dos livros didáticos, ou seja, pode-se afirmar que o material escolar aborda pontos importantes levantados pelos linguistas.

**Palavras-chave:** Sinonímia. Ensino Médio/Técnico. Material didático.

**Abstract:** This paper seeks to show how studies related to synonymy are presented in a collection of schoolbooks for Secondary Technical Education in order to verify if they contemplate the main points related to this theme. This research is based on synonymy field, which studies the possibility of two words to substitute each other in determined contexts by having similar meanings. The synonymy area is found in major field of semantics, which studies the meaning of words and sentences. This study had as its basis theoretical texts which take up concepts from semantics and synonymy, so it could be possible to verify if the explanations and the activities in the schoolbooks contemplated what was approached by the researches of this area. Thus, it was possible to conclude that there is a strong relation among the concepts of synonymy and the explanations and activities from the schoolbooks, that is, it can be that the schoolbooks address important issues raised by the linguists.

**Keywords:** Synonymy. Secondary Technical Education. Schoolbooks.

### *Considerações iniciais*

Este artigo tem como tema a análise do fenômeno da sinonímia nos livros didáticos adotados no Ensino Médio/Técnico do IFRS *Campus* Bento Gonçalves. Trata-se da Coleção *Novas Palavras*, de autoria de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, publicada em 2016 pela editora FTD, e que faz parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2018-2020. O objetivo do estudo consiste em analisar as explicações e os exercícios relacionados à sinonímia presentes no material didático citado acima, a fim de verificar se eles estão em conformidade com a conceituação de sinonímia apresentada nos estudos teóricos de semântica. O trabalho justifica-se por não haver muitos estudos no campo da sinonímia dedicados à análise de material didático utilizado no Ensino Médio/Técnico. Desse modo, este estudo possibilitará que os professores utilizem os livros didáticos com mais facilidade, quando tratar-se do ensino de sinonímia.

O material didático analisado está dividido em três volumes, um para cada ano do Ensino Médio. Cada um deles, por sua vez, é dividido em três seções: *Literatura*, *Gramática* e *Leitura e Produção de Texto*. Para fins de análise, foram analisadas detalhadamente apenas as duas últimas seções, visto que são as partes dos livros utilizadas exclusivamente nas aulas de Língua Portuguesa.

A metodologia da pesquisa contou, primeiramente, com uma leitura detalhada e atenta dos livros didáticos para que se encontrassem as ocorrências de sinonímia, tanto em explicações, quanto em exercícios de fixação. Teve-se o cuidado de não escolher apenas atividades em que o termo *sinônimo* e seus derivados estivessem explícitos. Optou-se, portanto, por analisar atividades cujo foco central era a substituição de uma expressão linguística por outra, que possuísse significado semelhante. Na sequência, fez-se uma revisão bibliográfica a partir de livros e artigos científicos que abordavam os estudos semânticos, área que se dedica a estudar os significados das palavras e das sentenças, e, dentro dessa grande área, a sinonímia, que estuda a relação de significado entre duas palavras que podem ser substituídas uma pela outra em determinados contextos. Os conceitos teóricos apresentados foram baseados nas contribuições de Ilari (2002), Brauner (2005), Ilari e Geraldi (2006), Araújo (2007), Pires de Oliveira e Basso (2007), Ferrarezi Jr. (2008), Müller e Viotti (2010), Pietroforte e Lopes (2010), Macedo (2012), Dubois *et al.* (2014), Cançado (2018) e Lyons (2018).

Este artigo está organizado em três partes. Na primeira, explicam-se os conceitos relacionados à semântica, em que se verifica que esse campo estuda o significado das palavras e das sentenças, além de notar as relações existentes entre as palavras e as próprias sentenças no que diz respeito aos seus significados. Ainda se destacam os estudos da semântica formal e da semântica lexical. Na segunda parte deste texto, encontra-se a conceituação da sinonímia como uma das áreas de estudo da semântica, a apresentação das condições para sua ocorrência, bem como nota-se importância do contexto para sua constituição. A terceira parte é constituída pela análise dos livros didáticos, em que as explicações e os exercícios do material escolar foram comparados aos conceitos teóricos levantados nas partes anteriores. Por fim, nas considerações finais, retomam-se os principais elementos da semântica e da sinonímia

destacados na análise dos livros didáticos e sugerem-se outros pontos que poderiam ser explorados em sala de aula.

### *A Semântica*

Para Lyons (2018, p. 111), a semântica é o estudo do significado, ou seja, é a área da Linguística que estuda o “significado das palavras e das sentenças” (CANÇADO, 2018, p. 17) como objetos isolados de seu contexto. Lyons (2018, p. 113) justifica esse campo de estudos devido ao fato de que “a maioria das palavras corriqueiras não apresenta um significado bem-delineado, ou sequer um conjunto de significados bem-determinados, cada um nitidamente distinto do outro”. O autor também enfatiza que não há consenso a respeito das fronteiras da semântica. Por isso, de acordo com Cançado (2018, p. 19), às vezes, “o sistema semântico tem seu significado alterado por outros sistemas”, para que haja uma compreensão completa do significado final. Contudo, a autora afirma que a semântica procura verificar os aspectos de interpretação exclusivos do sistema da língua, de maneira que não se envolva o uso desse sistema pelos falantes.

A semântica, segundo Cançado (2018, p. 23), também é a responsável por explicar e caracterizar as “relações sistemáticas entre palavras e entre sentenças de uma língua que o falante é capaz de falar”. Há uma estreita relação entre as palavras que compõem a sentença e a própria sentença, no que tange a seu significado. Para Lyons (2018, p. 114), “o significado de uma sentença depende do significado de seus lexemas constituintes [...]; e o significado de alguns, senão de todos, dependerá do significado da sentença em que aparecem”. Desse modo, é importante analisar palavras dentro de uma sentença para saber o seu significado e o da própria sentença. Além disso, Pires de Oliveira e Basso (2007, p. 6) evidenciam que “estão assim excluídas da semântica todas as expressões que não capturam algo no mundo, como as preposições, os afixos, os quantificadores, os conectivos lógicos, que indicam relações entre signos, mas não designam.”

Por se dedicar a um campo amplo da análise linguística, os estudos semânticos podem ser realizados sob perspectivas variadas. No presente artigo, optou-se por abordar a semântica formal e a semântica lexical, por serem as áreas que mais se aproximam das explicações e dos exercícios presentes nos livros didáticos analisados.

A semântica formal estuda a “relação que existe entre as expressões linguísticas e o mundo” (MÜLLER; VIOTTI, 2010, p. 138). Ainda, de acordo com as mesmas autoras, “o significado é entendido como uma relação entre a linguagem por um lado, e, por outro, aquilo sobre o qual a linguagem fala” (p. 139). Ou seja, o significado é a união de um sentido e de um referente. Cançado (2018) define sentido como a maneira como a referência no mundo é apresentada na língua, isto é, uma expressão linguística que nomeia uma entidade. A autora evidencia algumas relações de referência existentes na língua: sintagmas nominais têm como referência um objeto ou um indivíduo no mundo; sintagmas verbais têm como referência um grupo de objetos ou de indivíduos no mundo; e as sentenças têm como referência seu valor de verdade no mundo (CANÇADO, 2018, p. 88). É importante notar que, de acordo com Müller e Viotti (2010, p. 144), pode haver mais de um sentido para o mesmo referente, como se

pode perceber em “Machado de Assis” e em “O autor de Dom Casmurro”. Nesse exemplo, ambas as expressões linguísticas levam ao mesmo referente no mundo.

Quanto aos estudos do significado das sentenças, a semântica formal evidencia que, se não é possível verificar o valor de verdade de uma sentença, não é possível entender seu significado (MÜLLER; VIOTTI, 2010, p. 139). Sobre valor de verdade, Araújo (2007, p. 7) afirma que

o significado de uma sentença não se confunde com o estado de coisa que ela descreve ou refere; há mais de uma maneira de expressar-se acerca de um mesmo evento. As condições de verdade dependem de uma análise dos elementos que compõem a sentença, a referência de cada termo é estipulada de acordo com a sua extensão empírica; assim, é possível afirmar algo acerca de uma entidade, e, ao mesmo tempo compreender o pensamento, isto é, a unidade de significação.

Entretanto, de acordo com Müller e Viotti (2010, p. 140),

é a introdução de uma estrutura sentencial que possibilita à semântica avançar para além do estudo do significado das palavras. Se tudo o que soubéssemos fosse o significado individual das palavras que compõem as sentenças [...] não seríamos capazes de diferenciar seus significados.

Em sentenças como “Paulo machucou o cachorro” e “O cachorro machucou Paulo”, só é possível entender o significado pela ordem dos seus sintagmas. Se fosse considerado apenas o significado das palavras *Paulo*, *machucou*, *o* e *cachorro*, ambas as sentenças teriam o mesmo significado. Nesse ponto, as áreas da semântica e da sintaxe se mesclam, visto que a primeira, sozinha, não dá conta do significado expresso em algumas sentenças (MÜLLER; VIOTTI, 2010, p. 140).

Contudo, de acordo com Caçado (2018, p. 91), a teoria da referência apresenta alguns problemas. Há sentidos que não têm referentes do mundo, mas que são utilizados pelos falantes da língua. A autora traz o exemplo de palavras como *unicórnio*, que não tem um referente no mundo real, mas correspondem a um conceito entendido pela comunidade que utiliza a língua.

Para a semântica formal, é necessário que haja um referente no mundo para poder-se atribuir significado a algo. De acordo com Pietroforte e Lopes (2010), a semântica lexical, por sua vez, compreende duas concepções de linguagem, uma referencialista, que prevê um referente existente no mundo, e uma não referencialista, que, ao contrário da anterior, evidencia que os referentes no mundo existem através das palavras da língua, ou seja, se não há um nome para algo, esse algo não existe para os falantes do idioma.

Desse modo, a semântica lexical “tem por objetivo estudar as propriedades do significado das palavras” (BRAUNER, 2005, p. 27). Pietroforte e Lopes (2010) complementam essa concepção ao afirmarem que a semântica lexical questiona o limite do significado das palavras utilizadas em uma determinada língua, como, por exemplo, saber o limite do significado de *riacho* e de *córrego*. Os autores indicam a análise sêmica como meio de tentar estabelecer a diferença do significado de palavras.

Esse método analisa os semas dos signos, isto é, evidencia os traços que os distinguem de outros que possam parecer semelhantes. Assim, tem-se que um lexema, que é a entrada das palavras no dicionário, é correspondente a um semema. Este, por sua vez, é a união de semas, isto é, um conjunto de traços distintivos que identifica o significado da palavra em uma determinada língua. Entretanto, as palavras podem significar mais do que indicam seus semas, pois o discurso transforma parcialmente o significado da palavra, através da “incorporação de traços semânticos provenientes do contexto [...] a cada novo uso discursivo” (PIETROFORTE; LOPES, 2010, p. 125).

Assim, é inviável realizar estudos semânticos isolados completamente de outros campos. Como afirmam Pires de Oliveira e Basso (2007, p. 06), “não há, estritamente falando, nada que impeça uma pragmática sem a semântica, ou uma semântica sem sintaxe”. Assim, o significado de uma palavra ou de uma sentença está fortemente atrelado ao seu uso no discurso dos falantes e à sua forma sintática.

A semântica, por se dedicar ao léxico e às sentenças de uma língua, é um dos campos abrangidos pelos conteúdos da Educação Básica. Ela aparece nas aulas de Língua Portuguesa através de conteúdos relacionados à polissemia, homonímia, sinonímia, antonímia, paráfrase, ambiguidade, hiperonímia e homonímia, paronomástica, entre outros.

Como o presente artigo tem como foco a análise da sinonímia em livros didáticos, a pesquisa abrangerá apenas este tópico dentro dos estudos semânticos como um todo, visto que, para fins de análise, não se faz necessário distinguir as concepções de sinonímia dentro dos diferentes ramos da semântica.

### *A sinonímia*

Para Dubois *et al.* (2014, p. 520, destaques do autor), “são *sinônimas* as palavras com o mesmo sentido, ou aproximadamente com o mesmo sentido, e com formas diferentes”. Já Pietroforte e Lopes (2010, p. 126) afirmam que dois termos são sinônimos “quando apresentam a possibilidade de substituir um ao outro em um determinado contexto”. Ilari (2002, p. 169), por sua vez, evidencia que “os sinônimos são palavras de sentido próximo, que prestam, ocasionalmente, para descrever as mesmas coisas e as mesmas situações”. De acordo com Ferrarezi Jr. (2008, p. 157), palavras sinônimas são as que “em certos contextos e em certos cenários, podem ser substituídas uma pela outra, sem prejuízo no sentido desejado”. Macedo (2012, p. 151) indica que o sinônimo é uma “unidade lexical, que, colocando-se em lugar de outra num texto, não altera o sentido desse texto [...]”. Por fim, Lyons (2018, p. 120, destaques do autor) afirma que

se a **sinonímia** for definida como a identidade de significado, poderemos dizer que os lexemas são **completamente sinônimos** (em uma certa faixa de contextos) se, e somente se, tiverem o mesmo significado descritivo, expressivo e social (na faixa de contextos em questão).

Ao analisar as afirmações dos estudiosos citados acima, pode-se perceber que duas características aparecem com frequência. A primeira está relacionada com a

função textual da sinonímia: palavras sinônimas são palavras que podem ser substituídas uma pela outra. A segunda está relacionada ao significado das palavras; por mais que duas palavras sejam consideradas sinônimas, seu significado não é o mesmo, mas sim aproximado. Essa aproximação entre os significados é estabelecida pelo discurso, de modo que, como afirmam Pietroforte e Lopes (2010, p. 126), a sinonímia possa ser constituída através do discurso, mas possa ser desfeita através dele também, ou seja, “no discurso, o enunciador pode tornar sinônimas palavras ou expressões que em outro contexto não o são”. Nesse sentido, Lyons (2018, p. 48) afirma que termos sinônimos

poderão ser descritos como **absolutamente sinônimos** se, e somente se, tiverem a mesma distribuição e forem completamente sinônimos em todos os seus significados e contextos de ocorrência. Geralmente se reconhece que uma sinonímia completa entre lexemas é relativamente rara nas línguas naturais e que a sinonímia absoluta, tal como foi aqui definida, é praticamente inexistente.

Portanto, como afirma Cançado (2018, p. 48), “não é possível pensar em sinonímia de palavras fora do contexto em que estas estão empregadas”.

Nas línguas naturais, os sinônimos absolutos são encontrados ao comparar-se sentidos de nomenclaturas científicas com os sentidos de nomenclaturas populares (DUBOIS *et al*, 2014), como é o caso do nome científico da planta *Citrus X sinensis*, popularmente chamada de *laranjeira*. Contudo, é importante salientar que, mesmo que o sentido dessas palavras aponte para um mesmo referente no mundo, elas usualmente são utilizadas em contextos diferentes. Nota-se, nesse ponto, ainda que duas palavras sejam consideradas sinônimas, elas “sempre sofrem um tipo de especialização de sentido ou de uso” (CANÇADO, 2018, p. 48). O contexto de uso de *Citrus X sinensis* é diferente do contexto de uso de *laranjeira*. Portanto, verifica-se que não existem sinônimos perfeitos.

A ausência de sinônimos perfeitos em línguas naturais é explicada por Ferrarezi Jr. (2008, p. 157), quando afirma que “nenhuma língua utiliza duas palavras ou expressões para dizer a mesmíssima coisa”. Destarte, palavras consideradas sinônimas apresentam condições de emprego distintas, como o grau de intensidade das palavras, se elas apresentam algum tipo de censura ou não, se pertencem à língua vulgar ou à língua utilizada formalmente, se é uma linguagem arcaica ou moderna, se é regional ou universal, se é científica ou geral etc. (PIETROFORTE; LOPES, 2010, p. 126).

Para que duas palavras sejam consideradas sinônimas, Ilari e Geraldi (2006, p. 43) citam situações em que a substituição de uma pela outra não causa grandes perdas no significado da sentença. Os autores afirmam que para que duas palavras sejam sinônimas, não bastam que tenham a mesma extensão. Por extensão, entende-se a quantidade de referentes ou a que referentes no mundo as palavras candidatas a serem sinônimas apontam. Assim, de acordo essa condição, não basta que elas tenham o mesmo referente no mundo, mas “que denotem por alusão a uma mesma propriedade” (ILARI; GERALDI, 2006, p. 43). Os estudiosos exemplificam com as expressões *as moças mais bonitas do meu bairro* e *as filhas do gerente do Banco do Brasil*:

mesmo que as moças mais bonitas do bairro sejam as filhas do gerente do Banco do Brasil, as não podem ser consideradas sinônimas por terem sentidos diferentes.

A segunda condição apontada por Ilari e Geraldini (2006, p. 44) é que é preciso que as palavras façam, “em todos os seus empregos, a mesma contribuição ao sentido da frase”. As palavras não podem alterar o significado da sentença. De acordo com os autores, “duas frases que têm o mesmo sentido, quando referidas ao mesmo conjunto de fatos, têm de ser ambas verdadeiras, ou ambas falsas” (ILARI; GERALDI, 2006, p. 44). Para tanto, os autores propõem um teste de sinonímia para verificar se a substituição de uma palavra por outra altera o sentido global da oração: “duas palavras são sinônimas sempre que podem ser substituídas no contexto de qualquer frase sem que a frase passe de falsa a verdadeira, ou vice-versa” (ILARI; GERALDI, 2006, p. 44). Os autores trazem exemplos em que testam a sinonímia das palavras *calvo* e *careca*: “a) Para um homem (calvo/careca) o maior risco é o da insolação e b) Argemiro não se irrita quando o chamam de calvo, mas não suporta ser chamado de (calvo/careca)” (ILARI; GERALDI, 2006, p. 45).

Na frase (a), ambas as palavras podem ser utilizadas sem que a frase mude seu sentido. Já na frase (b), a sinonímia é inválida, visto que, ao se optar pela palavra *calvo*, a oração anterior torna-se falsa. Neste caso, apenas é possível fazer uso de *careca*, para que o sentido da frase seja mantido. Isto é, na frase (b), uma palavra não pode ocupar o lugar da outra.

As frases anteriores evidenciam que a sinonímia só pode ser definida através do contexto, ponto que constitui a próxima condição: “a sinonímia de palavras depende do contexto em que são empregadas” (ILARI; GERALDI, 2006, p. 45). Assim, palavras que são tidas presumidamente como sinônimas “nunca ocorrem em combinações de palavras exatamente iguais” (ILARI; GERALDI, 2006, p. 46), como é o caso de (a) *medo* e *temor* ou (b) *seco* e *enxuto*: “a) Morrer de medo / Morrer de temor e b) Ele é seco por dinheiro / Ele é enxuto por dinheiro” (ILARI; GERALDI, 2006, p. 46).

Nessas frases, nota-se que uma não pode substituir a outra, mesmo que, pelo instinto, o falante as consideraria como sinônimas absolutas.

Por fim, a última condição indicada por Ilari e Geraldini (2006, p. 47) é a de que “palavras presumidamente sinônimas sofrem sempre algum tipo de especialização, de sentido ou de uso”, como é o caso de palavras não consideradas sinônimas por especialistas da determinada área, mas que são tidas como sinônimas pelos falantes gerais.

Desse modo, ao produzir uma sentença, o enunciador faz escolhas entre dois ou mais sinônimos. Essa escolha, de acordo com Ilari (2002, p. 169), obedece a alguns fatores que estão relacionados às condições de emprego e às condições de sinonímia. O primeiro fator evidenciado pelo autor diz respeito à regionalidade da fala, pois “conforme a região, não é possível usar livremente uma palavra pela outra, sem correr risco de não ser compreendido” (ILARI, 2002, p.169). Em seguida, o autor mostra a diferença de sentido que os sinônimos podem trazer ao enunciado, no que diz respeito a um discurso mais técnico ou de entendimento geral. O autor exemplifica utilizando palavras como *furto* e *roubo*. Para as pessoas comuns, elas representam a mesma coisa; mas para advogados ou na própria lei, há diferença entre elas.

Ilari (2002, p. 169) também indica que pode haver conflitos em relação ao objeto que é mencionado, pois, ao utilizarem-se sinônimos, podem existir referentes distintos, como *mandioca*, *aipim* e *macaxeira*, que são sinônimas em algumas regiões, mas em outras podem se referir a produtos diferentes. Além desses fatores, o autor evidencia o grau de formalismo da fala, determinado pelo contexto de utilização de palavras consideradas sinônimas. O discurso de um presidente tem um grau de formalismo diferente de um enunciado produzido por adultos em um bar. Por fim, o autor traz outro fator, que é “a preocupação em destacar, no objeto descrito, certos aspectos de forma ou função: um mesmo prédio pode ser descrito, em momentos diferentes, como uma casa, a sede de um clube, o local de um crime etc.” (ILARI, 2002, p. 169).

De acordo com Dubois *et al.* (2014, p. 520), mesmo que se possa exprimir o que se quer dizer sem sinônimos, não se pode pensar que a sinonímia poderia ser dispensada da língua, já que “a língua perderia, com isto, principalmente, uma certa possibilidade de variação estilística”. É através da escolha lexical que se estabelece a formalidade ou a informalidade do discurso, ou então que se determina a linguagem mais adequada a um determinado público-alvo, por exemplo. E essas escolhas são feitas de acordo com os sinônimos existentes na língua.

### *Análise de livros didáticos*

Para a realização da pesquisa, foi analisada a coleção para o Ensino Médio *Novas Palavras*, escrita por Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, utilizada no Ensino Médio/Técnico do IFRS *campus* Bento Gonçalves, desde 2018. Os livros didáticos em questão foram publicados em 2016 pela editora FTD e fazem parte do PNLD de 2018-2020. A coleção é composta por três livros, um para cada ano do Ensino Médio. Cada livro tem três grandes seções: *Literatura*, *Gramática* e *Leitura e Produção de textos*. Para a produção deste artigo, foram analisadas apenas as duas últimas, visto que são as utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa exclusivamente. Cada uma das seções, por sua vez, é dividida em capítulos menores, cada um com foco em temas diferentes. A seção *Gramática* possui, além de explicações de conteúdo, atividades que envolvem a teoria e a prática, de modo que o aluno vivencie o que foi estudado através de pesquisas e análises textuais. A seção *Leitura e Produção de textos* leva aos alunos explicações e discussões sobre os diferentes gêneros textuais. Para tanto, são utilizados textos como exemplos, que têm sua estrutura cuidadosamente analisada pelos alunos, atividades de síntese textual, escrita e reescrita, bem como sugestões de avaliação, para que os alunos saibam o que é necessário em uma produção textual.

A análise foi dividida conforme as séries do Ensino Médio e leva em conta as explicações sobre sinonímia e os exercícios propostos que envolvem esse tópico semântico, comparando-os aos conceitos teóricos relacionados à sinonímia, elencados anteriormente. Os exercícios apresentados a seguir estão na mesma sequência encontrada nos materiais didáticos.

No primeiro livro da coleção, correspondente ao primeiro ano do Ensino Médio, foram encontradas sete ocorrências relacionadas à sinonímia. As duas primeiras ocorrências aparecem antes do capítulo que apresenta a sinonímia aos



alunos, então não explicitam a presença do estudo de sinônimos. Contudo, optou-se por incluí-las neste artigo por terem como assunto a substituição lexical em que há significados semelhantes entre as palavras.

A primeira ocorrência (p. 166) é uma explicação acerca das diferenças lexicais existentes entre o português do Brasil e o português de Portugal e encontra-se no capítulo *Noções de variações linguísticas*. A questão linguística abordada aponta a diversidade de expressões linguísticas relacionadas a um mesmo referente, mas que são utilizadas em diferentes regiões. Esse fenômeno, no livro didático, é chamado de *variação geográfica*. O material utiliza como exemplo o nome que se dá ao profissional que cuida da *instalação e manutenção das redes de água*. O livro afirma que em algumas regiões do Brasil utiliza-se *bombeiro*, em outras, *encanador*, enquanto em Portugal essa pessoa é chamada de *canalizador*. A exemplificação feita pelo livro didático está relacionada ao que evidencia Ilari (2002), pois, dependendo da região, ao utilizar-se a expressão linguística *encanador*, o interlocutor não necessariamente vai associá-la à pessoa que faz a manutenção e instalação das redes de água. Portanto, neste ponto, os alunos percebem que é necessário escolher um léxico adequado à região em que se está.

Há, em sequência, um exercício que se encontra no capítulo *Noções de Variações Linguísticas* (p. 170), relacionado à explicação citada anteriormente. A atividade conta com um texto repleto de arcaísmos e convida os alunos a pensarem em algumas expressões mais modernas que tenham o mesmo significado das expressões retiradas do texto. Seguem as expressões linguísticas que devem ser substituídas.

1. *faziam-lhe pés de alferes;*
2. *arrastando a asa;*
3. *ficavam debaixo do balaio;*
4. *levavam tábua;*
5. *ensinar padre-nosso ao vigário;*
6. *as meninas eram umas teteias.*

A questão acima está relacionada à adequação lexical presente nos textos. Os alunos, ao refletirem sobre as expressões destacadas nessa atividade, notam que é preciso escolher os vocábulos de um texto de acordo com o contexto em que ele estará inserido, se é arcaico ou moderno, como é o caso dessa atividade. Assim, os estudantes percebem as diferentes variações estilísticas indicadas por Dubois *et al.* (2014), além de notar os fatores relacionados às condições de empregos de certas palavras, apresentadas por Ilari (2002).

A terceira ocorrência de sinonímia no livro didático é no terceiro capítulo de *Gramática* e se chama *Noções de semântica*. Nesse capítulo, os alunos estudam a sinonímia, que é a primeira relação semântica a ser estudada no material. A explicação ocupa duas páginas (p. 178 e p. 179). Como introdução ao tópico, os autores utilizaram dois trechos de textos. O primeiro é um diálogo entre o pai e o professor de futebol do seu filho. O texto apresenta duas palavras destacadas: *guri* e *rebento*. O segundo trecho é a sinopse de um livro, em que as palavras *crianças* e *pivetes* são diferenciadas das demais. O enunciado pede aos alunos que leiam os dois trechos e que observem as

palavras em destaque. Após a leitura dos trechos, os estudantes percebem que as palavras grifadas nos trechos anteriores são um conjunto de sinônimos, o que também é explicado no livro. Em seguida, há o conceito de *sinônimo*, definido pelo livro como *vocábulos que, empregados em determinado contexto, têm o mesmo significado ou significados semelhantes* (p. 178). Nota-se que a conceituação do livro didático tem traços semelhantes quando comparada à conceituação dos teóricos citados anteriormente, pois mostra aos alunos que palavras sinônimas são aquelas que têm significados parecidos, dependendo do contexto em que estão inseridas.

Após a conceituação, há exemplos que evidenciam a importância do contexto para saber se há sinonímia entre duas palavras, ou não. Para tanto, trabalha-se com os verbos *eliminar* e *excluir*, colocados em dois pares de frases (p. 178):

*A falta a uma das provas **elimina** o candidato do processo seletivo. / A falta de uma das provas **exclui** o candidato do processo seletivo.*

Nesse caso, *elimina* e *exclui* são sinônimos.

*Nos rios, a ação química desse poluente **elimina** várias espécies aquáticas. / Nos rios, a ação química desse poluente **exclui** várias espécies aquáticas.*

Já nessas duas frases, os verbos não podem ser considerados sinônimos, pois o sentido da primeira frase é alterado ao substituir-se *elimina* por *exclui*.

Com esses exemplos, o livro didático reforça que a sinonímia depende do contexto e não pode ser constituída fora dele.

A partir disso, o aluno encontra mais informações sobre sinonímia, que se iniciam com a indagação: *Será que, entre dois sinônimos, tanto faz escolher um ou outro?* (p. 189). Através dos trechos anteriores, os autores do material didático procuram responder à pergunta mostrando que *duas palavras sinônimas podem ter suas particularidades semânticas, por isso não é indiferente usar uma ou outra; sempre há uma que, num determinado contexto, fica melhor, mais adequada ou é mais convincente que outra* (p. 179). Nesse sentido, é apontado aos alunos que a escolha entre um sinônimo ou outro está relacionada ao efeito que as palavras causam no leitor ou ouvinte, interferindo no seu modo de pensar. Assim, os estudantes vão ao encontro do conceito de sinonímia elaborado por Ilari e Geraldi (2006), no que diz respeito à especialização de sentido ou de uso causada por um ou por outro lexema. Além disso, a explicação evidencia a diferença das condições de emprego das palavras em relação ao seu grau de intensidade, como indicam Pietroforte e Lopes (2010), o que mostra ao aluno que, mesmo que duas palavras tenham referentes iguais no mundo, elas têm propriedades diferentes (ILARI; GERALDI, 2006).

Ao final das explicações sobre as relações semânticas, o aluno encontra uma série de atividades acerca do assunto. Dentre elas, duas tratam da sinonímia. A primeira (p. 184) é uma questão relacionada a um trecho de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, em que se encontra a seguinte frase: *Gastei trinta dias para ir do Rocío Grande ao coração de Marcela, não já cavalgando o corcel do cego desejo, mas o asno da paciência, a um tempo manhoso e tihoso*. Há uma série de questões sobre essa frase, e

uma delas pergunta se *manhoso* e *tinioso* são palavras sinônimas. O aluno precisa justificar sua resposta.

A resposta fornecida pelo aluno pode ser muito abrangente, já que tanto *manhoso* quanto *tinioso* podem ser utilizadas em um mesmo contexto, pois tem situações de emprego semelhantes, como evidenciado por Pietroforte e Lopes (2010). Contudo, elas são utilizadas na mesma frase, em uma situação de paralelismo que indica que elas teriam significados diferentes. Ao levar-se em consideração a explicação sobre sinônimos encontrada no livro didático, pode-se afirmar que o aluno possivelmente terá dificuldade em responder essa questão. Além disso, a atividade não estabelece uma relação direta com as explicações de sinonímias elencadas neste artigo, pois não faz com que o aluno reflita sobre as condições necessárias para haver sinonímia nem sobre as consequências de escolha entre palavras consideradas sinônimas.

A segunda questão sobre sinonímia (p. 185) encontra-se na seção de atividades e pede que os alunos encontrem no texto palavras ou expressões que sirvam como sinônimas de uma série de expressões linguísticas indicadas pela própria questão. O texto é sobre o sítio arqueológico de Pompeia, na Itália. Seguem as palavras elencadas na questão, e, entre parênteses, as palavras do texto que podem ser consideradas suas sinônimas:

- a) Poderoso vulcão (*Vesúvio*)
- b) Pequeno balneário (*cidade / Pompéia / local / cidade do Império Romano*)
- c) Chuva de cinzas e rochas (*erupção*)
- d) Pessoas (*vítimas da tragédia*)
- e) Tragédia (*chuva de cinzas e rochas que destruiu Pompéia – a erupção soterrou toda a cidade*)

Essa atividade é um ótimo exemplo para que os alunos percebam o que defendem Pietroforte e Lopes (2010) no que diz respeito à constituição ou a não constituição da sinonímia através do discurso. Apenas nesse texto as expressões linguísticas *pessoas* e *vítimas da tragédia* podem ser sinônimas.

A atividade seguinte (p. 252) encontra-se no capítulo *Estrutura e Formação de Palavras*, e faz com que o aluno reflita sobre o significado de palavras criadas pelos falantes com base nos padrões mais comuns para a formação de palavras no Português. Essas palavras não estão dicionarizadas, mas são facilmente entendidas. Para isso, os alunos devem ler um trecho do romance *O coronel e o lobisomem*, que conta uma linguagem regional. Uma das questões é: *Considerando que **aguardente** é sinônimo de **cachaça**, seria adequado, no contexto da narrativa, substituir **aguardenteiro** por **cachaceiro**?* Além dessa, há outra questão com o mesmo foco. O aluno precisa encontrar no trecho palavras que não sejam dicionarizadas, mas que são entendidas pelo leitor, *por analogia com outras palavras de significação equivalente*. O estudante deve, então, encontrar essas três palavras no texto e relacioná-las a sua versão dicionarizada. Depois disso, o aluno precisa pensar sobre a escolha dessas três palavras retiradas do texto, no sentido de refletir sobre a imagem que essas expressões linguísticas passam do personagem que as disse.

A escolha lexical feita pelo personagem indica sua questão regional e sua simplicidade. Desse modo, os exercícios mostram ao aluno a importância da escolha entre duas palavras em relação ao objetivo que se quer atingir. Ou seja, se as palavras fossem outras, o personagem também mudaria, assim como defendem Dubois *et al.* (2014), ao evidenciar a importância dos sinônimos para a variação estilística.

A última ocorrência de sinonímia no livro do primeiro ano (p. 281) está no capítulo *Classes gramaticais: substantivo e adjetivo*, e trata do uso de sinônimos como um recurso de coesão textual, para evitar repetições. O texto utilizado é o mesmo das questões citadas anteriormente. Dessa vez, os alunos precisam encontrar cinco substantivos para se referir a um menino que é salvo de um afogamento. Depois disso, com base nas palavras encontradas, os estudantes precisam identificar quais delas são neutras e quais exprimem um juízo de valor. Em relação às que não se enquadram em nenhuma dessas situações, os alunos precisam justificar seus sentidos.

Ao realizar essa questão, os alunos percebem, mais uma vez, a importância do contexto para que haja a constituição da sinonímia. Além disso, é importante notar que é através da falta de sinônimos perfeitos que o leitor do texto consegue construir a imagem que o narrador tem do menino, pois percebe quais palavras dentro desse grupo de sinônimos são neutras e quais apresentam juízo de valor. Se todas as palavras listadas acima tivessem exatamente o mesmo significado, haveria prejuízo no entendimento da história e a variação estilística do texto causaria efeitos diferentes nos leitores.

No livro didático do segundo ano do Ensino Médio, foram encontradas apenas três referências à sinonímia. A primeira (p. 224) está dentro da seção *Gramática*, no capítulo *Classes gramaticais: palavras invariáveis*. É uma atividade em que os alunos precisam achar sinônimos para o advérbio *evidentemente* nas seguintes frases, sem que elas tenham seu sentido alterado:

- a) *Evidentemente* a Terra não é curva / A Terra não é, *evidentemente*, curva.
- b) A Terra não é *evidentemente* curva

Assim como nos exercícios do livro do primeiro ano, essa atividade trabalha a sinonímia dentro de um contexto, já que é o discurso que faz com que *evidentemente* possa ter diferentes significados, como elencado por Pietroforte e Lopes (2010) e por Cançado (2018). Essa é a única questão de sinonímia dentro da seção *Gramática*. As demais estão em *Redação e Leitura*, já que têm a intenção de promover a coesão textual em um determinado texto.

A atividade seguinte (p. 301), na seção relacionada à redação, faz parte de um exercício de leitura e reescrita em que, dentre outras atividades, os alunos precisam criar uma frase em que seja usado um sinônimo da palavra *salvo*, mantendo o sentido que ela tem no texto apresentado pela questão. A frase encontrada no texto é [...] *o primeiro dia de abril era, para os franceses da época, o que o Natal é para nós hoje, um dia de alegrias, salvo para quem ganhava meias ou uma água de colônia barata*. Como o tema tratado neste capítulo se refere à adequação entre texto e contexto, fazer com que o aluno crie uma frase utilizando um sinônimo da palavra não amplia sua habilidade de adequação

lexical. Essa atividade trabalha o significado da palavra, mas deixa de lado a proposta principal do capítulo.

A última menção à sinonímia no material didático do segundo ano diz respeito à coesão textual, através de uma atividade de reescrita (p. 339). Os alunos precisam reescrever o texto do livro inserindo elementos coesivos. Dentre vários recursos semânticos sugeridos, está a utilização de sinônimos.

No livro do terceiro ano do Ensino Médio, não há nenhum exercício ou explicação sobre sinonímia, nem como propriedade semântica, nem como recurso de coesão textual. A ausência desse tópico no último ano talvez esteja relacionada ao fato de os autores acreditarem que os alunos já conseguiram desenvolver a habilidade de uso dos sinônimos nos anos anteriores, não sendo mais necessário trabalhar com sinonímia. Entretanto, há questões, principalmente na seção *Leitura e Produção de Textos*, que têm como foco a adequação lexical e a variedade linguística em um texto, mas o material didático não evidencia que essas adequações ocorrem também através do uso de sinônimos.

### *Considerações finais*

O ensino de semântica na educação básica é fundamental para que os alunos desenvolvam suas habilidades de comunicação, tanto através da oralidade quanto através de meios escritos. É pelos estudos semânticos que os alunos podem escrever textos que estejam adequados ao seu contexto de uso, pois sua escolha lexical contribui para a compreensão geral do texto, além de fazer com que os objetivos do escritor sejam alcançados.

Após a revisão de literatura e da análise do material didático destinado ao Ensino Médio/Técnico, pôde-se perceber que, na maioria das ocorrências, os temas das atividades estavam relacionados aos conceitos teóricos abordados pelo campo da sinonímia, elencados neste artigo. Esse tópico semântico, no material didático, é trabalhado com foco no contexto e no discurso em que as palavras estão inseridas, visto que as expressões linguísticas escolhidas pelos autores, nas questões que envolviam a sinonímia, dependiam do texto para que a relação de sinonímia existisse, o que evidencia ao aluno que sinônimos perfeitos são raros. Além disso, houve questões que permitiam ao estudante refletir acerca da sinonímia em contextos de formalidade ou informalidade do discurso, de modo que a escolha lexical entre sinônimos alterasse a variação estilística do texto.

Questões relacionadas à propriedade das palavras sujeitas à sinonímia também foram encontradas no livro, fazendo com que o aluno reflita acerca da escolha de uma palavra ou outra, a depender do seu objetivo em relação à escrita do texto. Outro campo da sinonímia explorado no material didático foi o do uso desse tópico como recurso de coesão textual, para que os alunos evitassem repetições através do uso de sinônimos. Nesse quesito, seria interessante que o livro didático tivesse explorado com mais intensidade a influência que a escolha entre sinônimos tem na linguagem do texto, inclusive no terceiro volume da coleção, que deixou a sinonímia de lado.

Mesmo que os livros didáticos estejam de acordo com os estudos teóricos da sinonímia citados neste artigo, poderia haver mais questões relacionadas a outras

variações estilísticas, não somente entre formalidade e informalidade de escrita ou à regionalidade do vocabulário. Poderiam ter sido trabalhadas outras condições de emprego de sinônimos, que envolvessem questões relacionadas a discursos técnicos de uma área específica, por exemplo, ou até mesmo questões que permitissem aos alunos discutir sobre o significado de palavras próximas, através de uma análise sêmica adaptada ao nível de escolaridade.

Por fim, a análise desenvolvida neste artigo permite que os professores reflitam sobre o estudo de sinonímia em sala de aula, principalmente no que envolve atividades de escrita ou reescrita de textos. Assim, alunos têm a oportunidade de perceber as diferenças de significados construídas pelo uso de sinônimos.

### *Referências*

AMARAL, Emília *et al.* *Novas palavras*: 1º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016.

AMARAL, Emília *et al.* *Novas palavras*: 2º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016.

AMARAL, Emília *et al.* *Novas palavras*: 3º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016.

ARAÚJO, Inês L. Por uma concepção semântico-pragmática da linguagem. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, 5 (8): 1-26, março/2007. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_8\\_por\\_uma\\_concepcao\\_semantico\\_pragmatica\\_da\\_linguagem.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_8_por_uma_concepcao_semantico_pragmatica_da_linguagem.pdf). Acesso em: 28 nov. 2019.

BRAUNER, Gustavo. Sobre a semântica lexical: Jerry Fodor e Ernest Lepore versus Pustejovsky. In: *Anais do V Semana de Letras*. Pontífica Universidade Católica. Porto Alegre, 14 a 16 de setembro de 2005. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2005, p. 26-80. Disponível em: [http://www.pucrs.br/edipucrs/online/vsemanalettras/Artigos%20e%20Notas\\_PDF/Gustavo%20Brauner.pdf](http://www.pucrs.br/edipucrs/online/vsemanalettras/Artigos%20e%20Notas_PDF/Gustavo%20Brauner.pdf). Acesso em: 28 nov. 2019.

CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica*: noções básicas e exercícios. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DUBOIS, Jean *et al.* *Dicionário de Linguística*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2014.

FERRAREZI JR. Celso. *Semântica para a Educação Básica*. São Paulo: Parábola, 2008.

ILARI, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico*: brincando com as palavras. São Paulo: Contexto, 2002.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LYONS, John. *Lingua(gem) e Linguística*: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

MACEDO, Walmirio. *O livro da semântica: estudo dos signos linguísticos*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

MÜLLER, Ana Lúcia de Paula; VIOTTI, Evani de Carvalho. Semântica formal. In: FIORIN, José Luis. (Org.). *Introdução à Linguística: princípios de análise*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PIETROFORTE, Antônio Vicente Seraphim; LOPES, Ivã Carlos. A semântica lexical. In: FIORIN, José Luis (Org.). *Introdução à Linguística: princípios de análise*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; BASSO, Renato Miguel. A Semântica, a pragmática e os seus mistérios. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, 5 (8): 1-30, março/2007. Disponível em:  
[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_8\\_a\\_semantica\\_a\\_pragmatica\\_e\\_os\\_seus\\_misterios.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_8_a_semantica_a_pragmatica_e_os_seus_misterios.pdf). Acesso em: 28 dez. 2019

## O uso do *a pessoal* como caracterizador do bilinguismo luso-castelhano

ANTONIO LUIZ GUBERT

Doutor em Letras. Professor no Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Xanxerê.

E-mail: [antoniogubert@gmail.com](mailto:antoniogubert@gmail.com)



**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo avaliar um dos fenômenos linguísticos envolvidos no chamado “bilinguismo luso-castelhano”, o “*a pessoal*”. Após contextualização histórica do período em que Portugal e Espanha estiveram sob o domínio do mesmo rei (entre 1580 e 1640), serão apresentados dados sobre o fenômeno linguístico em estudo, bem como os resultados encontrados a partir da análise de obras de escritores bilíngues da época. Os resultados mostram que o “*a pessoal*” é uma das marcas mais importantes na relação entre o português e o espanhol na época do castelhano de Portugal. Como o fenômeno linguístico existe apenas em espanhol, os autores lusos, ao escreverem seus textos na referida língua, aplicaram os padrões de língua materna à língua castelhana.

**Palavras-chave:** *A pessoal*. Bilinguismo luso-castelhano. Monarquia dual. Sociolinguística.

**Abstract:** This article aims to evaluate one of the linguistic phenomena involved in the so-called “Portuguese-Castilian bilingualism”, “*a pessoal*”. After historical contextualization of the period in which Portugal and Spain were under the domain of the same king (between 1580 and 1640), data on the linguistic phenomenon under study will be presented, as well as the results found from the analysis of works by bilingual writers of the time. The results show that “*a pessoal*” is one of the most important marks in the relationship between Portuguese and Spanish at the time of Castilian Portugal. Existing only in Spanish, the Portuguese authors, when writing their texts in that language, applied the mother tongue standards to the Castilian language.

**Keywords:** *A pessoal*. Portuguese-Spanish bilingualism. Dual monarchy. Sociolinguistics.

---

### 1 Origem do bilinguismo luso-castelhano

A influência da língua e da cultura castelhanas em Portugal é anterior ao governo dos Filipes. Desde o século XV, o castelhano já era considerado como língua de prestígio em toda a Península Ibérica, antes da anexação de Portugal à Espanha.

O Tratado de Alcáçovas, em 1479, pode ser considerado como marco do início da influência espanhola sobre Portugal. O Tratado visava pacificar relações entre Portugal e os reinos de Castilha e Aragão e negociar questões da dinastia castelhana por meio de convênios e matrimônios.

Outro marco a ser considerado é a publicação do *Cancioneiro Geral*, de Garcia de Resende, em 1516. A compilação de poemas com temática palaciana ou religiosa não só conta, em sua maioria, com poemas escritos em português, mas também inclui



inúmeros escritos em espanhol. O *Cancioneiro* segue os padrões das compilações castelhanas, como as empregadas no *Cancioneiro Geral*, de Hernando de Castillo, em 1511.

Entretanto, o principal motivador para a formação da unidade diglósica foram os matrimônios entre famílias reais portuguesas e castelhanas. No período entre 1498 e 1578, quatro rainhas espanholas, três como esposas de D. Manuel I (D. Isabel, D. Maria, D. Leonor) e a esposa de D. João III (D. Catarina), presidiram a corte portuguesa. Todas as quatro rainhas mantinham tradição dos costumes espanhóis e do castelhano como idioma de comunicação. Além disso, a corte de damas, os confessores e os súditos seguiam os desejos das rainhas, compartilhando do prestígio concedido ao castelhano.

Também há que se considerar a influência religiosa para a inserção do espanhol no espaço português. Grande quantidade de religiosos espanhóis chegava a Portugal para atuar como professores e confessores de membros da família real. No ensino, também há que se destacar a influência da Universidade de Salamanca. A língua de ensino na Espanha, assim como em toda a Europa, era o latim. Contudo, quando D. João III reforma o ensino universitário em Portugal (1537 – 1547), solicita professores espanhóis, “servindo para aumentar ainda mais a provinciana admiração por tudo o que fosse espanhol que [...] experimenta o Portugal pré-filipino”. (VÁZQUEZ CUESTA, 1986, p. 42).

Desse modo, há uma grande influência castelhana na cultura e na língua. Os autores portugueses também se sentem influenciados e passam a escrever em espanhol.

O século XV é uma época brilhante para as letras castelhanas, que adquirem então um grande prestígio. Pelo contrário, Portugal, cuja língua tinha sido utilizada antes por todos os poetas líricos da Península, assiste ao enfraquecimento de seu prestígio cultural. [...] Os portugueses, mesmo quando escrevem em sua língua, assimilam os hábitos, os gostos, o estilo dos castelhanos. (TEYSSIER, 2005, p. 352)

Muitas obras do português foram traduzidas ao espanhol. O teatro em castelhano invade o espaço português, com obras escritas por castelhanos ou com a tradução de peças portuguesas ao espanhol. Talvez fosse o único modo de o teatro poder ser representado ou ter público, se encenado na língua considerada como de maior prestígio social no momento.

Para Teyssier (2005, p. 352),

O bilinguismo dos escritores portugueses é, conseqüentemente, um aspecto particular de um fenômeno muito geral. A unidade cultural da Península estava tão bem próxima de constituir uma realidade. Esta hispanização de Portugal, sublinhe-se, não priva os contemporâneos portugueses da sua personalidade e da sua originalidade, e nem tampouco os impede de assumir sua independência como povo.

Gil Vicente, escritor português, tema de pesquisa de Teyssier (2005), é um exemplo de autor que se mostrava convicto de que o uso do castelhano não

atrapalharia seu reconhecimento como patriota português. Para Gil Vicente, as línguas eram tratadas como domínios diferentes, perfeitamente diferenciados, sem que houvesse por ele motivo de perturbação ou remorso. (TEYSSIER, 2005, p. 353)

Nas palavras de Gil Vicente, na *Floresta de enganos*, citadas por Teyssier (2005, p. 352-353), encontra-se um trecho em que se nota o sentimento nacionalista do autor:

“Agora nos faria o demo  
a nós outros castelhanos?  
Queria antes ser lagarto,  
Pelos sanctos evangelhos!”

“Ora, m’enganava tanto  
que cuydey que éreis vós santo  
e vós falais castelhano.”

No entanto, os maiores representantes do nacionalismo linguístico português são os escritores humanistas posteriores a Gil Vicente. Fernão de Oliveira, João de Barros e Duarte Nunes de Leão redigem tratados gramaticais que têm por objetivo defender e ilustrar a língua portuguesa<sup>1</sup>. Nos versos de Diogo Bernardes, citados por Teyssier (2005, p. 352), encontra-se um exemplo de manifestação convicta com relação ao idioma português:

“Pois dando à pátria tantos versos raros,  
um só nunca lhe deu em língua alheia.”

Teyssier (2005) questiona como Gil Vicente e os demais escritores da época aprenderam o espanhol e como o utilizavam no dia a dia. Como naquela época a estrutura do português e a do espanhol ainda eram semelhantes, um português que aprendesse o espanhol não aprendia uma língua totalmente estrangeira, apenas submetia sua língua a uma espécie de transposição. De fato, nas questões estruturais da língua, como na sintaxe e na morfologia, há bastante semelhança entre os sistemas. As diferenças se acentuavam nos pormenores, como cita Teyssier (2005), referindo-se, provavelmente, ao léxico.

O espanhol entrava em Portugal como língua escrita e como língua falada. Como eram impressas mais obras em castelhano que em português, a população leitora tinha facilidade em ter contato com o material em castelhano. Como língua oral, o meio mais propício para o contato eram as relações diretas com o povo da corte, com os nobres ou com seus inúmeros servos.

O *status* social que o espanhol acabou recebendo foi o de língua falada pelas classes mais elevadas, gozando de prestígio social.

---

<sup>1</sup> Fernão de Oliveira é autor da “Grammatica da Lingoagem Portuguesa” (1536); João de Barros escreve a “Grammatica da Lingua Portuguesa”, em 1539-40. Duarte Nunes de Leão é autor de “Ortographia”, de 1576, “Origem da Lingua Portuguesa” (1606). Além dessas obras, há outras inúmeras despontando tanto na área de ortografia como na área da lexicologia.

Falada pela alta sociedade da época, era língua nobre, distinta, refinada. Assim, a hispanização linguística de Portugal, quer era nula, ou muito reduzida, entre o povo miúdo, acentuava-se à medida que se ascendia nos círculos mais elevados da aristocracia e da corte. (TEYSSIER, 2005, p. 354)

Para Vázquez Cuesta (1986), as relações diglósicas naquele espaço induzem o português para posição inferior, falada nos contextos domésticos e familiares e menos usada na literatura, enquanto o espanhol passa a ser a língua da política e da grande literatura, a língua da cultura. O uso das línguas, então, estava definido por critérios sociais e linguísticos.

A maioria dos escritores portugueses passa a escrever nos dois idiomas, como Gil Vicente, Sá de Miranda e Camões, enquanto outros chegam a utilizar apenas a língua espanhola, como é o caso de Jorge de Montemor, que muda seu próprio nome para Montemayor, castelhanizando o vocábulo. Conforme Sousa (2008), o uso do espanhol é tão geral que em muitas obras atuais são citadas obras escritas em castelhano como se fossem clássicos da literatura portuguesa.

A referência mais encontrada para explicar o uso do espanhol nos contextos citados faz menção ao caráter de universalidade do idioma, sendo o espanhol a língua mais comum das duas e seu uso possibilitaria ampliar o público leitor das obras. A seguir, algumas justificativas compiladas por Vázquez Cuesta (1986), em que os autores justificam por que optaram pelo uso do espanhol em seus textos.

A primeira diz respeito a um trecho de um relato de viagem publicado em 1610, de um autor anônimo português. O autor explica os motivos de ter transformado o texto (escrito em português originalmente) em língua castelhana, para tornar seu livro mais público:

Primero escribí estas relaciones en mi lengua materna portuguesa [...], y queriendo imprimir por licencia que ya para ello tenia mudé de parecer, obligado de la instancia y consejo de amigos, púselo en lengua castellana [...], juzgando que en esta lengua quedaba más comunicable y mi patria antes recibía sevicio que ofensa; no dudo que como va escrito en lengua no propia lleve el estilo y habla muchas impropiedades que tú, cándido lector, corregirás con tu prudencia y saber. (*apud* VÁZQUEZ CUESTA, 1986, p. 119).

No segundo exemplo, um trecho de *Flores da Espanha, Excelências de Portugal*, de D. António de Sousa Macedo (1631), mais uma vez o caráter de universalidade fica evidente:

Y perdonad si, dejada la excelente lengua portuguesa, escribo en la castellana, porque como mi intento es pregonaros por el mundo todo, he usado por más universal esta y porque también los portugueses saben estas excelencias y así para ellos no es menester escribilas. (*apud* VÁZQUEZ CUESTA, 1986, p. 118).

Este terceiro exemplo é de autoria de Bernarda Ferreira de Lacerda, autora de *España Libertada* (1618), em que também se encontra o desejo de a obra alcançar um público maior, justificando a redação em espanhol:

Y tu mi patrio reino lusitano que de muchos de Europa eres corona, si por escribir esto en castellano he dejado tu lengua, me perdona; que es el origen de la historia hispano y quiero que mi musa, pues la entona, también a lo español vaya vestida para ser más vulgar e conocida. (*apud* VÁZQUEZ CUESTA, 1986, p. 114).

No trecho seguinte, continuação do exemplo anterior, é louvado o fato de o português ser considerado a língua mais próxima ao latim, a mais rica em sua variedade de pronúncia:

Confieso que tu lengua que merece mejor lugar después de la latina con que muchas palabras se parece y es como ella de toda historia divina, empero el ser tan buena la escurece, y así la estraña gente nunca atina con su pronunciación y sus dulces modos la española es fácil para todos. (*apud* VÁZQUEZ CUESTA, 1986, p. 114).

Contudo, mesmo com as qualidades citadas para o português, é em espanhol que a autora escreve, pois considera a língua *fácil para todos*. Manuel Faria e Sousa, em *Europa Portuguesa* (1678), concorda com o pensamento de D. Bernarda, no trecho onde se lê: “Escribo en castellano por ser idioma claro y casi común” (*apud* VÁZQUEZ CUESTA, 1986, p. 114).

As obras em português corriam o risco de permanecer obscuras ou alcançar apenas um público limitado, já que não dispunham de igual prestígio das escritas em castelhano. Nas palavras do escritor Manuel Galhegos, pode-se perceber claramente o sentimento de frustração em relação ao idioma português:

A língua portuguesa como não é hoje a que domina esqueceram-se dela os engenhos que com seus escritos a podiam enriquecer e autorizar; e quem agora se atreve a sair ao mundo com um livro de versos em português arrisca-se a parecer humilde; pois escreve numa língua cujas frases e cujas vozes se usam nas praças, o que não deixa de ser embaraçoso para a altiveza [...] (*apud* VÁZQUEZ CUESTA, 1986, p. 121).

Inevitavelmente, o espanhol que é utilizado pelos escritores portugueses começa a dar sinais de conter marcas linguísticas particulares, tornando-se uma espécie de “castelhano de Portugal”, com fisionomia e tradições próprias. Contudo, conforme cita Teyssier (2005), ainda não há estudos consistentes sobre a prática e a descrição do período do bilinguismo luso-castelhano e de suas manifestações em obras. A descrição de elementos desse “castelhano de Portugal” é o grande objetivo deste trabalho.

### 1.1 O declínio do bilinguismo

De acordo com Sousa (2008), António Ferreira era um dos poucos escritores quinhentistas portugueses que se recusavam a escrever em castelhano. Segundo a autora, além de o poeta utilizar apenas o idioma português, incitava os demais a

fazerem o mesmo. Vejamos um trecho do poema “Floresça, fale, cante, ouça-se a portuguesa língua”, parte da “Carta a Pero de Andrade Caminha”.

“Mostraste-te tégora tão esquecido  
 Meu Andrade, da terra, em que nasceste,  
 Como se nela não foras nascido.  
 Esses teus doces versos, com que ergueste  
 Teu claro nome tanto, e que inda erguer  
 Mais se verá, a estranha gente os deste.  
 Porque o com que podias nobreecer  
 Tua terra, e tua língua lho roubaste,  
 Por ires outra língua enriquecer?  
 Cuida melhor que quanto mais honraste,  
 E em mais tiveste essa língua estrangeira,  
 Tanto a esta tua ingrato te mostraste.  
 Volve pois, volve, Andrade, da carreira,  
 Que errada levás (com tua paz o digo)  
 Alcançarás tua glória verdadeira.  
 Té quando contra nós, contra ti imigo  
 Te mostrarás? obrigue-te a razão [...]  
 Floreça, fale, cante, ouça-se, e viva  
 A Portuguesa língua, e já onde for  
 Senhora vá de si soberba, e altiva.  
 Se téqui esteve baixa, e sem louvor,  
 Culpa é dos que a mal exercitaram:  
 Esquecimento nosso, e desamor.  
 Mas tu farás, que os que a mal julgaram,  
 E inda as estranhas línguas mais desejam,  
 Confessem cedo ant’ela quanto erraram.  
 E os que depois de nós vierem, vejam  
 Quanto se trabalhou por seu proveito,  
 Porque eles para os outros assi sejam.” [...]²

O fragmento comprova o fato de que Ferreira adotava posição patriótica em relação ao idioma, lamentando que os versos que poderiam enaltecer sua pátria estariam beneficiando outra. Sousa (2008) também destaca a posição do gramático Gândavo, que defendia explicitamente o uso do português frente ao espanhol.

Para Vázquez Cuesta (1986, p. 111),

[...] Muitos dos portugueses que escreveram em castelhano durante o período filipino não eram, ou pelo menos não se sentiam, partidários do domínio espanhol, pelo que têm de procurar álibis para um comportamento que estava em contradição com seu patriotismo.

Já se mencionaram anteriormente algumas justificativas para a diglossia. Contudo, para poder explicitar as causas do seu enfraquecimento e a consequente

---

<sup>2</sup> In: “Poemas Lusitanos”, vol. II, Editora Sá da Costa, Lisboa, 1971.

separação das línguas, é importante considerar o acima exposto por Vázquez Cuesta, que traz à tona a não identificação do uso do castelhano como um compromisso político ou ideológico com a dominação espanhola. O bilinguismo seria, então, um fenômeno muito além da dominação política da Espanha sobre Portugal, já que, de fato, ela tem início muito antes da anexação do reino de Portugal pelos Filipes. Também se faz importante lembrar que grande parte da literatura jurídica e militar em louvor à autonomia de Portugal, escrita no momento da Restauração, está escrita em castelhano. Vázquez Cuesta (1986) cita textos como os panfletos com relatos de guerras, com títulos como *Sucesos vitoriosos del ejército del Alentejo y relación sumaria de lo que por mar y tierra obraron las Armas portuguesas contra Castilla en 1643* (panfleto publicado em Lisboa, 1644, por Salgado de Araújo); *Relación verdadera y puntual de la famosa y memorable victoria que el ejército de Portugal [...] alcanzó del ejército del Rey de Castilla [...]* (panfleto anônimo publicado em Lisboa, 1664); ou de peças teatrais sobre o triunfo independentista sobre os castelhanos como *La mayor hazaña de Portugal*, de Manuel Araújo de Castro, publicada em Lisboa em 1645. Além disso, o próprio rei restaurador, nove anos após a regência dual, escreve a obra *Defensa de la Música Moderna*, em castelhano.

Em suma e ratificando o que fora exposto anteriormente, o uso do castelhano está mais atrelado a uma ordem geral que considerava o idioma como universal que com o partidarismo dos autores em relação ao governo dual.

A dominação política não resultou de imediato no fim do bilinguismo. Nas palavras de Teyssier (2005, p. 37):

É somente depois de 1640, com a Restauração e a subida ao trono de D. João IV, que se produz uma certa reação antiespanhola. O bilinguismo, todavia, perdurará até o desaparecimento dos últimos representantes da geração formada antes de 1640.

O período que vai da Restauração dinástica até as reformas pombalinas pode ser considerado como o período de transição para uma cultura portuguesa. É nesse cenário que entram em declínio a força do pensamento religioso e a ascendência castelhana e começam a se fazer sentir novos ares de cultura moderna no país, no contexto do fortalecimento do absolutismo régio e do surgimento de uma burguesia incipiente. (SOUSA, 2008, s.p.)

A transposição se desenvolve durante cerca de cem anos, distanciando a mentalidade medieval portuguesa (mantida em Portugal mesmo após a Renascença, por conta da Contrarreforma) de uma mentalidade moderna, cenário do Barroco e de autores como António Vieira, Francisco Manuel de Melo e Luís Antonio Verney.

## ***2 O fenômeno linguístico em estudo***

O complemento direto preposicionado do espanhol, também conhecido como suplemento ou complemento oblíquo, vem sendo bastante estudado por linguistas das diversas especialidades, como sintaxistas e semanticistas.

A causa do grande número de estudos sobre o assunto se deve aos múltiplos fatores envolvidos em sua gênese, relacionados tanto à forma quanto ao conteúdo. Por conta da natureza da construção, composta pela estrutura [preposição + complemento direto], há em questão tanto o papel desempenhado pela preposição quanto o do complemento, situados dentro de um universo oracional e semântico mais amplo.

O complemento preposicional, em um primeiro momento, pode ser confundido com o complemento indireto ou com complemento circunstancial, já que os três possuem semelhanças em sua composição. Com o complemento direto, sem preposição, isso não ocorre, pela inexistência da preposição na estrutura [verbo + completo]. Para que seja desfeita qualquer ambiguidade, é necessário avaliar a regência do verbo e a semântica da preposição que o acompanha (ou acompanha o complemento).

Com relação ao complemento indireto, ou seja, [verbo + prep. + complemento], esse apresenta verbo que necessita de um objeto preposicionado, com relação de dependência sintática e semântica entre os termos. Já no complemento circunstancial, gerado na estrutura [verbo + preposição + complemento], a direção do movimento de dependência segue o esquema [verbo + preposição > complemento]. Nesse sentido, há completa independência sintática e semântica da preposição com o verbo e relação de dependência da preposição com o complemento, com conservação do sentido pleno da preposição.

No caso dos complementos diretos preposicionados, interesse deste estudo, o movimento obedece à estrutura [verbo < preposição – complemento], com relação de total independência sintática da preposição com o verbo e relação de dependência semântica entre estes. A preposição, nesse caso, parece perder seu sentido relacional e passa a existir somente pela necessidade semântica da estrutura, ou seja, apenas para marcar o traço [+ humano], conforme veremos na seção a seguir<sup>3</sup>. Nesse caso, o núcleo verbal é o portador do conteúdo léxico, enquanto que a preposição esvaziada atua como elemento de ligação, com valor exclusivamente gramatical. Nesse sentido, o conteúdo dos elementos com os quais o verbo combina é o que promove a criação dos novos significados.

O “a pessoal” nada mais é que o uso da preposição *a* diante de complementos verbais diretos, quando esses forem relacionados a pessoas. É uma das características peculiares do espanhol, que herdou a construção original do caso acusativo latino<sup>4</sup>. Contudo, o português<sup>5</sup> e as demais línguas provindas do latim, com exceção do

---

<sup>3</sup> Há ainda outro tipo de relação entre preposição e verbo, que é quando a preposição encontra-se incorporada à estrutura do verbo, como em *sobrevoar* (preposição *sobre* + verbo *voar*), o que geralmente não cria uma soma de significados, mas outro sentido particular. Não temos aqui um caso de regência.

<sup>4</sup> O acusativo latino sem preposição correspondia ao complemento direto e, quando antecedia nomes próprios, levava preposição. O acusativo com as demais preposições equivale ao atual complemento circunstancial.

<sup>5</sup> No entanto, em português, são possíveis construções como “Amar a Deus”, “Querer a alguém”, em que o a acompanha verbos transitivos diretos relacionados à expressão de sentimentos, funcionando apenas como recurso estilístico ou desambiguizador.

napolitano<sup>6</sup>, não dispõem dessa marcação, o que poderia gerar dificuldades no aprendizado do castelhano pelos usuários das demais línguas neolatinas<sup>7</sup>.

A preposição *a* do acusativo, no entanto, é ativada somente em determinadas situações, especialmente as de traço [+humano]. Pode ser considerada como uma oposição a uma marcação  $\emptyset$ , funcionando como uma palavra adicional, sem aparente razão para existência se não observarmos a história da língua, uma vez que as preposições costumeiramente marcam o complemento indireto.

Há que se observar também que, em muitas situações, apesar de o traço [+humano] estar evidente, a preposição não é utilizada, devido a alguma restrição semântica do verbo que selecionou o complemento direto. A especificidade do referente é outra característica que pode motivar ou não a marca preposicional.

Ainda, segundo Company-Company (2000, *apud* MORENO s. d., p. 4, tradução nossa)<sup>8</sup>,

É um fato conhecido que o objeto direto em espanhol atual está estendendo a marca preposicional *a* com objetos diretos inanimados, abstratos e concretos (*temo a la vida, puse a la silla en el medio*), com isso, dita marcação preposicional está deixando de ser uma espécie de classificador, associado a objetos diretos humanos, ou seja, está deixando de ser *a pessoal*, para se transformar em um verdadeiro marcador de caso objetivo<sup>9</sup>.

Então, causas motivadas por relações pragmático-discursivas também poderiam estar agindo durante a escolha pela marcação com preposição de complementos diretos, ampliando o escopo para animados e inanimados. Pela proximidade estrutural entre o português e o espanhol e considerando que o uso do “*a pessoal*” em português tem apenas função estilística, é provável que os autores portugueses em estudo não tenham empregado a preposição *a* quando o contexto assim o exigia, criando sentenças carregadas de variação por interferência linguística.

---

<sup>6</sup> Exemplo: *Io conusco a uno molto bravo*. (Yo conozco a uno muy competente). Por Moreno (s. d., p. 2).

<sup>7</sup> O romeno também marca complemento direto pessoal com preposição; contudo, com o uso do *pe*: *Pavel l-a urmanit pe ucigas*. (Pablo lo observo al asesino). Dado segundo Michaela Comsa, citado por Moreno. (*idem, ibidem*).

<sup>8</sup> COMPANY-COMPANY, C. La lucha diacrónica de OD y OI por el estatus gramatical ‘objeto’ en el español. *Colloquio Internazionale Oggetti Romanzi*. Università degli Studi Roma Tre. Dipartimento di Linguistica. Roma, 2000.

<sup>9</sup> “Es un hecho sabido que el objeto directo en español actual está extendiendo la marca preposicional *a* con objetos directos inanimados, abstractos y concretos (*temo a la vida, puse a la silla en el medio*), con lo cual, dicha marcación preposicional está dejando de ser una especie de clasificador, asociado a objetos directos humanos, es decir, está dejando de ser *a personal*, para convertirse en un verdadero marcador de caso objetivo.”



### 3 Metodologia de coleta e análise dos dados

#### 3.1 A composição do corpus

Os textos selecionados para esta pesquisa foram obtidos a partir de pesquisa nos endereços eletrônicos da Biblioteca Nacional de España e da Biblioteca Nacional de Portugal<sup>10</sup>. Ambas as bibliotecas dispõem de acervo digitalizado de todo tipo de texto, em especial os antigos, escritos nas mais variadas línguas, que passaram por tratamento digital para que não se perdessem com o tempo e pudessem alcançar um número maior de leitores.

Procurou-se por autores citados no *Catalogo razonado biográfico y bibliográfico de los autores portugueses que escribieron en castellano*, obra escrita por Domingo García Péres, em 1890, que contém uma compilação de aproximadamente seiscentos nomes de autores e excertos de suas obras do tempo que estamos estudando. Após seleção dos nomes, buscaram-se, nas bibliotecas, as obras dos referidos autores, que necessitavam ter publicado em ambas as línguas, para que fosse possível justificar o fato da *interferência linguística* por transposição das estruturas do português sobre as do espanhol. Lembrando que no *Catalogo Razonado* não são citadas as obras em português dos autores, caso as tenham escrito.

Após análise e seleção, foram os textos seguintes em espanhol os utilizados para a coleta de dados:

**Tabela 1:** Textos utilizados para a coleta de dados

AUTOR	OBRA	TIPO	QTD. PÁG.
APRESENTACAO, Luís da. (1581-1653)	<i>Vida de la bienaventurada Madre Soror Maria Magdalena de Pazzi</i>	Prosa	146
ARAGAO, Fernando Ximenes de. (15-- -1630)	<i>Restauracion del hombre y consolacion sobrenatural de la Theologia</i>	Prosa	379
AZEVEDO, Luís Marinho de. (? - 1652)	<i>Exclamaciones politicas, juridicas, y morales. Al Summo Pontifice, Reyes, Principes, Respublicas amigas, y confederadas con el Rey Don Juan IV. de Portugal...</i>	Prosa	204
CAMOENS, Luiz de. (1524?-1580)	<i>Poesías castellanas y autos</i>	Verso	199*
CORTE REAL, Jerónimo. (1530-1590)	<i>Felicissima victoria concedida del cielo...</i>	Verso	464
LEAO, Duarte Nunes de. (1530-1608)	<i>Genealogia verdadera de los reyes de Portugal</i>	Prosa	208
MACEDO, António de Sousa de. (1606-1682)	<i>Relacion de las fiestas que se hizieron en Lisboa, con la nueva del casamiento...</i>	Prosa	24
MELO, Francisco Manuel de. (1608- 1666)	<i>Historia de los movimientos y separasion de Cataluña</i>	Prosa	348
VIEIRA, Antonio. (1608-1697)	<i>Las cinco piedras de la honda de David</i>	Prosa	190
VICENTE, Gil. (1465?-1537)	<i>Copilacam de totalas obras de Gil Vicente, a qual se reparte em cinco liuros.</i>	Verso	534*

Fonte: Dados de pesquisa, 2020.

<sup>10</sup> Endereços eletrônicos: [www.bne.es](http://www.bne.es) (Espanha) e [www.bnportugal.pt](http://www.bnportugal.pt) (Portugal).

Portanto, foi utilizado um total de dez autores e dez obras, três delas escritas em verso e sete em prosa, totalizando 2696 páginas analisadas. É um número bastante expressivo de material para análise. O asterisco após o número de páginas significa que a obra foi escrita parte em português e parte em espanhol.

As variáveis delimitadas para este estudo seguem os modelos de estudo de Paul Teyssier (2005) em sua pesquisa sobre a caracterização da/s língua/s utilizadas por Gil Vicente, especialmente analisadas nos itens “J – Lusismos relativos à morfologia do verbo” (p. 450) e “L – Lusismos de Sintaxe” (p. 465).

Conforme Teyssier (2005, p. 465), o parentesco entre o português e o espanhol é tão próximo que as diferenças sintáticas entre as duas línguas são muito limitadas e, por outro lado, a sintaxe do espanhol e a do português antigo eram em muitos aspectos bem mais livres ou diversificadas do que hoje. “Será pois conveniente ser muito prudente na apreciação dos lusismos de sintaxe.” (TEYSSIER, 2005, p. 466).

Teyssier (idem, ibidem) ainda cita que “estamos em domínio em que a identificação do lusismo se torna difícil” ao se referir às variações no nível sintático, e cita duas das variáveis dependentes de nosso estudo como “dois casos muito nítidos” de lusismos: “o lugar dos pronomes átonos nas subordinadas” (aqui reinterpretado como *posição dos clíticos com relação a verbos simples e combinações de verbos*) e o emprego do “a pessoal”.

Apesar de o estudo do autor abarcar questões relacionadas à sintaxe e à morfologia, seu grande norte são as questões relacionadas ao léxico. Teyssier (2005) faz um levantamento de “lusismos de vocabulário” muito completo, do mesmo modo para “lusismos gráficos” e “lusismos de rima”. Quanto aos lusismos de morfologia, o autor cita também alterações nas conjugações verbais, como a troca pelas desinências *-eço* quando no espanhol deveria ser utilizado *-ezco*, e alterações gráficas na ortografia de verbos como *crer* quando em espanhol o uso é *creer*.

### 3.2 Procedimento metodológico

Após a etapa de seleção de textos e a delimitação das variáveis mais significativas para este estudo, procedeu-se à coleta de dados nos textos baixados dos sites das bibliotecas digitais.

Os dados foram coletados e classificados segundo os parâmetros delimitados para cada variável. Para que fosse possível rodar o programa estatístico para análise de regra variável, o GoldVarb 2001<sup>11</sup>, cada ocorrência e suas subclassificações receberam códigos identificáveis pelo *software*.

---

<sup>11</sup> O GoldVarb 2001 é uma versão para ambiente Windows do pacote de programas VarbRul - do inglês Variable Rules Analysis, e “é um conjunto de programas computacionais de análise multivariada, especificamente estruturado para acomodar dados de variação sociolinguística” (GUY; ZILLES, 2007, p. 105). O programa GoldVarb 2001 foi idealizado por Steve Harlow, que tomou como base a versão anterior, GoldVarb 2.0 de Rand & Sankoff para Macintosh. O pacote de programas foi desenvolvido na Universidade de York, pelos departamentos de Língua e Linguística e de Ciências da Computação.

Após as rodadas, foram criadas tabelas com os percentuais de ocorrências e os correspondentes pesos relativos, quando não houve restrição de qualquer ordem. Para os casos em que o resultado dos pesos relativos acusar *nocautê*, ou seja, 0% ou 100% de ocorrência da variável, o que indica que não há variação, apenas os dados percentuais serão apresentados.

#### 4 Análise dos dados

Foram coletadas 982 construções compostas por [verbo + (a) complemento direto + humano], sendo um total de 583 para uso do *a* diante do complemento direto e 399 para a ausência.

A primeira rodada de dados foi a partir do valor de aplicação “prosa”, da variável “tipo de texto”. Os dados foram cruzados com as demais variáveis, para testar se fatores ligados à tipologia textual estariam influenciando no (não) uso da preposição *a* diante de complementos diretos de traço [+humano].

A primeira tabela gerada foi o cruzamento da variável “tipo de texto” com as quatro possibilidades de realização da variável “(não) uso do *a* pessoal”:

**Tabela 2:** Tipo de texto x presença/ausência do *a* pessoal

PRESENÇA/AUSÊNCIA DO A PESSOAL	TIPO DE TEXTO				RESULTADO	
	PROSA	%	VERSO	%	TOTAL	%
USO DIANTE DE SUBST. PRÓPRIOS	217	36	157	43	374	39
USO DIANTE DE SUBST. COMUNS	144	23	65	17	209	21
AUSÊNCIA DIANTE DE SUBST. PRÓPRIOS	115	29	87	24	202	20
AUSÊNCIA DIANTE DE SUBST. COMUNS	136	22	61	16	197	20
<b>TOTAL</b>	<b>612</b>	<b>63</b>	<b>370</b>	<b>37</b>	<b>982</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados de pesquisa, 2020.

A rodada de dados mostrou uma distribuição mais elevada para dados em prosa (612 dados, 63%) contra os em verso (370 dados, 37%). O uso do *a* diante de substantivos próprios (374 dados, 39%) também predominou sobre os demais, os quais tiveram distribuição regular entre si (209 dados para uso diante de substantivos comuns, 202 para ausência diante de substantivos próprios e 197 dados para ausência diante de substantivos comuns – 21%, 20% e 20%, respectivamente). No cruzamento dos dados, o número mais elevado de ocorrências se deu para o uso do *a* pessoal diante de substantivos próprios em textos em prosa (217 ocorrências), e o menor índice se deu no cruzamento entre ausência diante de substantivos comuns e textos em verso.

O segundo cruzamento se deu entre as variáveis dependentes “autor” e “tipo de texto”, e os resultados estão expressos na tabela a seguir:

**Tabela 3:** Autor x tipo de texto – variável *pessoal*

AUTORES	TIPO DE TEXTO		RESULTADO	
	PROSA	VERSO	TOTAL	%
<b>LM</b>	99	0	99	10
%	100	0	-	Nocaute
<b>DL</b>	165	0	165	16
%	100	0	-	Nocaute
<b>AM</b>	5	0	5	0
%	100	0	-	Nocaute
<b>FM</b>	136	0	136	13
%	100	0	-	Nocaute
<b>CR</b>	0	240	240	24
%	0	100	-	Nocaute
<b>LP</b>	101	0	101	10
%	100	0	-	Nocaute
<b>GV</b>	0	90	90	9
%	0	100	-	Nocaute
<b>AV</b>	80	0	80	8
%	100	0	-	Nocaute
<b>FX</b>	27	28	55	5
%	49	51	-	-
<b>LC</b>	0	12	12	1
%	0	100	-	Nocaute
<b>TOTAL</b>	<b>612</b>	<b>370</b>	<b>982</b>	<b>-</b>
%	<b>62</b>	<b>37</b>	<b>-</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados de pesquisa, 2020.

Houve um maior número de dados de autoria de Corte Real (CR), em verso, seguido de Duarte Nunes de Leão (DL), em prosa. Contudo, como é possível perceber, apenas em Fernão Ximenes de Aragão (FX) não houve nocaute, ou seja, nos demais nove autores, obteve-se 0% ou 100% das ocorrências para determinado tipo de texto. Portanto, esse cruzamento na variável “a pessoal” precisa ser excluído ou modificado para que seja possível a rodada de regra variável.

No terceiro confronto da primeira rodada, cruzamos as variáveis dependentes “autor” com as possibilidades de presença/ausência do complemento direto preposicionado. Novamente foram detectados nocautes, com 0% de ocorrências em duas células.

Na tabela a seguir, o terceiro cruzamento de variáveis.

**Tabela 4:** Autor x presença/ausência do *a pessoal*

AUTORES	PRESENÇA/AUSÊNCIA DO A PESSOAL				RESULTADO	
	USO DIANTE DE SUBST. PRÓPRIOS	USO DIANTE DE SUBST. COMUNS	AUSÊNCIA DIANTE DE SUBST. PRÓPRIOS	AUSÊNCIA DIANTE DE SUBS. COMUNS	TOTAL	%
<b>LP</b>	52	31	8	10	<b>101</b>	<b>10</b>
%	52	31	7	10	-	-
<b>FX</b>	26	26	0	3	<b>55</b>	<b>6</b>
%	47	47	0	6	-	<b>Nocaute</b>
<b>LM</b>	21	27	19	32	<b>99</b>	<b>10</b>
%	21	27	19	33	-	-
<b>LC</b>	2	3	2	5	<b>12</b>	<b>1</b>
%	16	26	16	42	-	-
<b>CR</b>	113	31	65	31	<b>240</b>	<b>24</b>
%	47	13	27	13	-	-
<b>DL</b>	54	17	64	30	<b>165</b>	<b>17</b>
%	32	11	39	18	-	-
<b>AM</b>	2	1	0	2	<b>5</b>	<b>1</b>
%	40	20	0	40	-	<b>Nocaute</b>
<b>FM</b>	24	37	22	52	<b>135</b>	<b>14</b>
%	17	28	16	39	-	-
<b>AV</b>	50	18	2	10	<b>80</b>	<b>8</b>
%	63	22	3	12	-	-
<b>GV</b>	30	18	20	22	<b>90</b>	<b>9</b>
%	33	20	22	25	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>374</b>	<b>209</b>	<b>202</b>	<b>197</b>	<b>982</b>	-
%	<b>39</b>	<b>21</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	-	<b>100</b>

Fonte: Dados de pesquisa, 2020.

Os nocautes ocorreram em 0% de dados em Fernão Ximenes de Aragão para “ausência diante de substantivos próprios” e, em Antonio de Sousa de Macedo, também com zero ocorrência para o mesmo item. Portanto, também será necessário ajuste nesse cruzamento para que seja possível a rodada dos pesos relativos.

Como seria impossível de se fazer um ajuste na variável “tipo de texto”, já que não há como ser aglomerada em subitens e tampouco serem criados dados fictícios para o programa ser rodado (seriam muitos e alterariam o resultado como um todo), a variável foi descartada da análise, sendo utilizada apenas para análise de valores absolutos e percentuais de ocorrências. E para que fossem eliminados os nocautes gerados a partir da variável “tipo de autor”, os nomes dos escritores foram agrupados em duas categorias previstas na metodologia deste trabalho: autores nascidos até e após 1580. Depois dos ajustes, foi possível rodar o programa.

Utilizamos como valor de aplicação os grupos de autores e obtivemos a seguinte distribuição de dados nas células:

**Tabela 5:** Grupos de autores x presença/ ausência do *a pessoal*

PRESENÇA/AUSÊNCIA DO A PESSOAL	GRUPOS DE AUTORES				RESULTADO	
	NASCIDOS ANTES DE 1580	%	NASCIDOS DEPOIS DE 1580	%	TOTAL	%
USO DIANTE DE SUBST. PRÓPRIOS	150	35	225	40	375	39
USO DIANTE DE SUBST. COMUNS	114	28	95	18	209	21
AUSÊNCIA DIANTE DE SUBST. PRÓPRIOS	51	12	151	26	202	20
AUSÊNCIA DIANTE DE SUBST. COMUNS	106	25	91	16	197	20
<b>TOTAL</b>	<b>421</b>	<b>42</b>	<b>562</b>	<b>58</b>	<b>983</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados de pesquisa, 2020.

Há um predomínio de dados no segundo grupo de autores (562 dados, 58%) em relação ao primeiro grupo (421 dados, 42%). O cruzamento com maior volume de dados na célula foi o de uso diante de substantivos próprios em textos de autores nascidos depois de 1580, com um total de 225 dados, 40% do total do segundo grupo de escritores. A taxa de uso diante de substantivos próprios também foi alta no grupo dos nascidos antes de 1580, um total de 150 ocorrências, o percentual mais alto (35%) de ocorrências para o grupo. As células com menores valores estão relacionadas à ausência do complemento direto preposicionado.

O GoldVarb 2001 selecionou apenas a variável de “ausência/presença do *a pessoal*” para atribuição de pesos relativos, não considerando como relevante a variável “grupo de autores”. Rodamos o programa com valor de aplicação “uso diante de substantivos próprios”

No quadro a seguir, a ordem dos fatores exibidos pelo programa e os pesos relativos correspondentes:

**Tabela 6:** Pesos relativos para o *a pessoal* (valor de aplicação: uso diante de substantivos próprios)

VARIÁVEL SELECIONADA	RESULTADO		
	TOTAL DE DADOS	%	PESO RELATIVO
USO DIANTE DE SUBST. PRÓPRIOS	375	39	0.52
USO DIANTE DE SUBST. COMUNS	209	21	0.68
AUSÊNCIA DIANTE DE SUBST. PRÓPRIOS	202	20	0.38
AUSÊNCIA DIANTE DE SUBS. COMUNS	197	20	0.39

Fonte: Dados de pesquisa, 2020.

A variável “uso diante de substantivos próprios” obteve peso relativo de 0.52, contra 0.38 da variável correspondente para a ausência. Com relação ao uso ou

ausência diante de substantivos comuns que designam substantivos próprios, a vantagem foi ainda maior: 0.68 para a presença contra 0.39 para a ausência. Importante também considerar a diferença entre os pares (0.14 entre uso e ausência diante de substantivos próprios e 0.29 entre uso e ausência diante de substantivos comuns que designam próprios). Considerando que 0.0 é menos favorável e 1.0 mais favorável, percebemos que, nos dois conjuntos de variáveis, os casos de uso obtiveram maiores pesos, o que significa que são estes os ambientes mais favoráveis para se explicar o *a pessoal*.

Mesmo havendo diferença entre os pesos de uso/não uso, é interessante considerar que os índices de ausência se mostraram altos. Como a variável não deveria se manifestar nestes contextos (ao menos em tese), podemos inferir que ou (i) o *a pessoal* se encontrava em processo de variação; ou (ii) os autores portugueses da época, por não dominarem as estruturas do espanhol, oscilavam o uso entre uma forma e outra, caracterizando interlíngua.

Por encontrar referências teóricas referentes ao uso categórico da preposição *a* diante de complemento [+humano] no espanhol da época (conforme citado na seção 4.2.2.1), considerou-se como mais provável a segunda hipótese, a de que os autores, por conta da interferência, aplicaram a sintaxe portuguesa às sentenças em castelhano, omitindo a preposição *a* quando esta se fazia de uso obrigatório.

A seguir, alguns exemplos retirados do *corpus* – uso e ausência nos dois contextos linguísticos estudados. Começou-se por dados da obra de Duarte Nunes de Leão, escrita em prosa:

**Tabela 7:** O *a pessoal* diante de substantivos próprios – Duarte N. de Leão

<b>USO DIANTE DE SUBSTANTIVOS PRÓPRIOS</b>	[El poeta Virgilio] introduze <u>a</u> Eneias...
	Eligio por su tutor y defensor del reyno <u>al</u> Infante Don Pedro...
	Huvo mas <u>al</u> Infante Don Fernando...
	Huvo <u>al</u>
	Infante Don Pedro...
	huvo muchos que amonestaron <u>a</u> Don Iuan Maestre de Avis...
	Y teniendo <u>a</u> la señora Doña Maria...
<b>AUSÊNCIA DIANTE DE SUBSTANTIVOS PRÓPRIOS</b>	Huvo Ø el Conde Don Henrique...
	Huvo también Ø la Reyna Doña Teresa...
	Huvo Ø la Reyna Doña Teresa...
	Y [hizo citar] Ø Don Antonio
	Mato Øel General Gratz
	Devasto Ø toda Palestina
	Y huvo del en contracambio Ø la ciudad de Segorbe...

Fonte: Dados de pesquisa, 2020.

O verbo *introduzir/introducir* também é verbo transitivo direto e, por se apresentar antes de *Eneias*, nome próprio, deve levar complemento preposicionado, como no exemplo apresentado. Do mesmo modo, o verbo *eleger/elegir* selecionou o complemento preposicionado “*al Infante Don Pedro*”, mesmo havendo a interpolação entre o verbo e o complemento pelo sintagma “*por su tutor y defensor del reyno*”.

Interessante observar a transitividade do verbo *haver/haber*, que, nos casos acima, seleciona/deveria selecionar complementos diretos preposicionados de traço [+humano]. Atualmente, o verbo *haver/haber* não é utilizado nesses contextos, em nenhuma das duas línguas, sendo empregado o verbo *ter/tener* com semântica correspondente, como no exemplo “*Y teniendo a la señora Doña Maria*”. Pode-se perceber, então, o uso sinônimo dos verbos *haver/haber* e *ter/tener* quando relacionados a “concepção de um filho”.

Do mesmo modo, foram encontrados muitos dados de ausência da preposição *a* diante de complementos de traço [+humano] selecionados pelo verbo *haver/haber*, conforme citado na tabela. A ausência da preposição pode estar relacionada com outra característica semântica do verbo *haver*, a de verbo auxiliar, muito próspera em ambas as línguas. Sendo verbo auxiliar, não há complemento e muito menos a possibilidade de uso da preposição *a*.

Outro sentido do verbo *haver/haber*, também selecionando complemento direto, se manifesta no exemplo “*Y huvo del en contracambio Ø la ciudad de Segorbe*”. Nesse exemplo, o verbo se manifesta com o sentido de “receber” uso menos comum na língua. No exemplo, também não há o uso da preposição antecedendo o complemento do direto do verbo *haver* – *la ciudad de Segorbe*<sup>12</sup>.

Com relação ao exemplo “*Y [hizo citar] Ø Don Antonio*”, temos uma locução verbal implícita, citada na oração anterior, que seleciona complemento direto. Como o complemento é de traço [+humano], haveria a obrigatoriedade do uso da preposição *a* antecedendo-o, o que não ocorre no referido dado. Nesse caso, a locução, estando implícita, poderia estar motivando a ausência da preposição.

Nos outros dois exemplos, o verbo está explícito e em posição canônica, ou seja, antes de seu complemento. Contudo, mesmo nesses termos, houve a supressão da preposição *a* diante do complemento [+humano]. Em “*Mato Øel General Gratz*”, inclusive, deveria haver a fusão da preposição *a* com o artigo definido *el*, transformando-se em *al*, segundo os critérios morfofonológicos do espanhol.

Com relação ao verbo *devastar*, em “*Devasto Ø toda Palestina*”, há um caso especial, o de ausência do *a* diante de nomes próprios que designam lugares. Como exposto anteriormente no capítulo “Metodologia”, o uso do *a* diante de complemento direto referente a nome de lugares está em desuso no espanhol atual, mas era obrigatório no espanhol antigo. Nesse sentido, temos uma construção agramatical para o referido dado.

Os dados a seguir são da obra de Jerónimo Corte Real, em verso, sobre a mesma situação de uso.

---

<sup>12</sup> Consideramos como substantivo próprio construção como a citada, mesmo que haja um substantivo comum generalizador diante do especificador (cidade de Segorbe = Segorbe).



**Tabela 8:** O *a pessoal* diante de substantivos próprios – J. Corte Real

USO DIANTE DE SUBSTANTIVOS PRÓPRIOS	Que conquistando <u>a</u> Cipro...
	Y tras ella <u>a</u> Candia toma...
	Y [toma] <u>a</u> Sicilia...
	[subjectar] <u>a</u> Mallorca... (10v)
	[subjectar], <u>a</u> Cerdeña... (10v)
AUSÊNCIA DIANTE DE SUBSTANTIVOS PRÓPRIOS	[subjectar], y a Sicilia... (10v)
	Parescele tomar Ø Cipro...
	De subjectar también Ø Centipolea...(10v)

Fonte: Dados de pesquisa, 2020.

Todos os verbos que precedem os nomes de lugares, presentes nos exemplos da tabela 8, são transitivos diretos (*conquistar, tomar, subjectar, parecerse*) e seus complementos deveriam estar antecidos pela preposição *a*, segundo as regras mencionadas para o espanhol da época. Há, contudo, dados em que isto não ocorre, e estes foram classificados como agramaticais, fruto do estágio de interlíngua em que se encontravam os autores portugueses quando escreviam em castelhano.

Com relação ao uso da preposição antecedendo complemento direto de traço [+humano], quando o complemento for um substantivo comum designando um próprio, os resultados mostraram, como citado anteriormente, predominância do uso com relação à ausência.

Os exemplos a seguir são da obra de Duarte Nunes de Leão.

**Tabela 9:** O *a pessoal* diante de substantivos comuns – Duarte N. de Leão

USO DIANTE DE SUBSTANTIVOS COMUNS QUE DESIGNAM PRÓPRIOS	Y con el odio que persiguió <u>a</u> su hermano...
	Que succedio <u>a</u> su padre enel Ducado...
	Hasta que desterró <u>a</u> su amado hijo...
	Teniendo ya un hijo que se llamo Don Alonso, que succedio <u>a</u>
	su padre enel reyno...
	Que gobernando <u>a</u> todos...
	Nadie le governava <u>a</u> el.
AUSÊNCIA DIANTE DE SUBSTANTIVOS COMUNS QUE DESIGNAM PRÓPRIOS	No oya de buena voluntad <u>a</u> hombres noveleros...
	Huvo, también, Ø dos hijas...
	Huvo el Rey Don Alonso Ø mas dos hijos...
	Esta Reyna murió muy moça, y dejo Ø una hija...
	Y sin oyr Ø las partes, dava sus sentencias...
ni [oya] Ø los que en ausencia hablaban mal de otros...	
	Subjectó Ø muchos Reyes...

Fonte: Dados de pesquisa, 2020.

No primeiro conjunto de exemplos, há os substantivos *hermano, padre, hijo e hombres*, e os pronomes *todos e él*, substituindo nomes próprios – no caso, nomes de pessoas. Os verbos que os selecionam são transitivos diretos, o que justifica o uso da preposição *a* antes dos complementos [+humanos].

No segundo conjunto, com a ausência do uso da preposição, há novamente o verbo *haver/haber* utilizado no sentido de “gerar, conceber filhos”, como em “*Huvo, también, Ø dos hijas*”. De todo modo, os complementos deveriam ser antecidos pela preposição *a*, já que substituem nomes próprios. O mesmo acontece com os verbos *dejar*, *oyr* e *subjectar*, transitivos diretos, que selecionaram complementos diretos que deveriam ser preposicionados.

No exemplo “*Ni [oya] Ø los que en ausencia hablaban mal de otros...*”, há um caso complexo de substituição do nome próprio como complemento direto – o termo mais prototípico para receber a preposição *a*. No exemplo, o verbo *oyr*, implícito, presente na oração anterior, seleciona o complemento “[*a*] *los que en ausencia hablaban mal de otros*”, sintagma com função de complemento [+humano] e que poderia ser substituído por qualquer nome de pessoa, como em “*Nioya a Don Duarte.*” O fato de ser um sintagma nominal, construção mais complexa que o substantivo, poderia estar motivando a elipse da preposição.

No conjunto de exemplos a seguir, de autoria de Corte Real, percebemos dificuldades semelhantes às apresentadas nos dados de Duarte Nunes de Leão para a aplicação da regra do complemento direto preposicionado quando este não for um substantivo próprio:

**Tabela 10:** O *a* pessoal diante de substantivos comuns – J. Corte Real

USO DIANTE DE SUBSTANTIVOS COMUNS QUE DESIGNAM PRÓPRIOS	[arrebataban] <u>A</u> Turcos...
	[arrebataban] <u>a</u> soldados...
	El Comitre castiga <u>al</u> perezoso...
	A batalla <u>al</u> Turco incita...
	Siguiendo <u>al</u> enemigo...
AUSÊNCIA DIANTE DE SUBSTANTIVOS COMUNS QUE DESIGNAM PRÓPRIOS	Manda apriesa llamar Øsus Baxas todos...
	[manda llamar] Ø Sus capitanes fuertes...
	Ganar con fuerte armada Øel Reyno ageno...
	Sin trabajo tomo Iacob Øel Reyno...
Vencer Øla Christiandad...	

Fonte: Dados de pesquisa, 2020.

No primeiro conjunto, há os verbos *arrebatar*, *castigar*, *incitar* e *seguir* selecionando complementos diretos. Os vocábulos *Turco(s)*, *soldados*, *perezoso* e *enemigo* funcionam como este complemento, e poderiam ser substituídos ou fazem referência a nomes de pessoas. Interessante observar que o termo *perezoso*, que geralmente desempenha função de adjetivo, no contexto do exemplo funciona como substantivo/objeto do verbo. Outro fato importante é que o autor, nos exemplos do primeiro grupo, aplicou adequadamente os padrões morfofonológicos do espanhol para os casos em que há o encontro da preposição *a* com o artigo *el*, fundindo-se em *al*.

No segundo grupo de exemplos, há a ausência diante de *Baxas*, *Reyno* e *Christiandad*. Com relação à ausência diante de *Baxas*, complemento direto selecionado pela locução verbal *apriesa llamar*, a relação entre o substantivo comum (mesmo que expresso com inicial maiúscula) com algum substantivo próprio é um pouco mais clara

que a relação contida nos demais exemplos, em que são selecionados o termo *Reyno*, que desempenha nome de algum lugar, e *Christiandad*, substantivo genérico, mas que faz referência a um conjunto de pessoas – específicas. A interpolação também poderia estar condicionando a supressão da preposição *a*, como no exemplo “*Ganar con fuerte armada Øel Reyno ageno...*”, em que há a interpolação do verbo *ganar* ao seu complemento “*el Reyno ageno*” pelo sintagma adverbial “*con fuerte armada*”. No exemplo “*Sin trabajo tomo Iacob Øel Reyno*”, a ordem inversa dos constituintes (verbo – sujeito – objeto, ao contrário de sujeito – verbo – objeto) também poderia estar condicionando a supressão.

De qualquer modo, a variável “*a pessoal*” se mostrou importante para explicar o período do bilinguismo luso-castelhano, pelos altos resultados de ocorrência nos contextos em que o uso determinava a não ocorrência; e, do mesmo modo, os índices em contextos de uso arbitrário se mostraram favoráveis para o *a pessoal*, mas não atingiram índices tão elevados.

O uso da preposição *a* antes de complementos diretos de traço [+humano] é, sem dúvida, uma das marcas mais importantes na relação entre o português e o espanhol na época em estudo. Já que o fenômeno linguístico existe apenas em espanhol, os autores portugueses, ao escrever nesta língua, aplicaram os padrões de sua língua à língua castelhana. Os dados e os resultados desta pesquisa confirmam o fato e corroboram a hipótese deste estudo para a variável de que os autores portugueses da época não utilizavam o “*a pessoal*” em seus textos em espanhol.

## 5 Considerações finais

A partir das análises dos dados, foi possível evidenciar um dos fenômenos linguísticos que é caracterizador do chamado “castelhano de Portugal”.

Os resultados encontrados para esta variável têm peso alto na explicação do que seria o “castelhano de Portugal”, já que apresentam contrastes significativos entre os usos das formas gramaticais lusitanas e das castelhanas.

Pelos resultados da pesquisa, foi possível evidenciar um dos aspectos envolvidos na concepção do castelhano de Portugal. De modo sintético, pode-dizer que os resultados para a variável “uso da preposição *a* diante de complementos diretos de traço [+humano]” mostraram que os autores portugueses aplicaram as regras típicas do português em seus textos escritos em castelhano, caracterizando *interferência por transposição de regras* de uma língua sobre as da outra.

Os aspectos não tratados nesta pesquisa, então, podem ser objeto de pesquisa em trabalhos futuros, colaborando assim para uma explicação mais ampla do castelhano de Portugal.

Há que ser considerado, também, que o trabalho com textos antigos é tarefa um tanto quanto complexa. Os textos, na maior parte das vezes, se apresentam danificados pelo tempo e pelo manuseio, o que dificulta a leitura e a coleta de dados e exige dos pesquisadores dedicação muito maior do que quando estão em análise textos atuais. Na melhor das hipóteses, como é o caso dos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa, os documentos já estão digitalizados e disponíveis para acesso virtual, o que economiza inúmeras visitas a bibliotecas para consulta direta nos originais.

*Referências*

AREÁN-GARCÍA, N. Breve histórico da Península Ibérica. *Revista Philologus*, ano 15, n. 45. Rio de Janeiro: CiFEFil, set./dez. 2009, p. 25-48.

ARIZA, M. La preposición A de objeto: teorías y panoramas. *In: Lexis*. vol. XIII, n. 2. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1989. p. 203-222.

DURÃO, A. B. A, B. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: EDUEL, 2004.

ENRIQUE-ÁRIAS, A. La distribución de los pronombres de objeto en español: consideraciones históricas, tipológicas y psicolingüísticas. *In: Lingüística*. n. 5, La Rioja: Unirioja, 1993, p. 41-76.

FERNÁNDEZ SORIANO, O. El pronombre personal: formas y distribuciones. *In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (orgs.). Gramática descriptiva de la lengua española 1: sintaxis básicas de las clases de palabras*. Madrid: Espasa, 2000. p. 1317-1397.

GARCÍA PÉRES, D. *Catálogo razonado biográfico y bibliográfico de los escritores portugueses que escribieron en castellano*. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-Mudos y de Ciegos, 1890.

GÓMEZ TORREGO, L. *Perífrasis verbales: sintaxis, semântica y estilística*. Madrid: Arcos/Libros, 1988.

GUY, G. R. *Varbrul: análise avançada*. Traduzido por Ana Maria Stahl Zilles. North York, (Canadá): York University, 1988. p. 27-49.

GUY, G. R.; ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

LACA, B. Sobre el uso del acusativo preposicional en español. *In: PENSADO, C. (org.). El complemento directo preposicional*. Madrid: Visor Libros, 1995. p. 61-91.

LAPESA, R. *Estudios de morfosintaxis histórica del español*. Madrid: Gredos, 2000. vol. 1.

LEAO, D. N. de. *Genealogia verdadeira de los reyes de Portugal*. [1590]. Disponível em: <https://purl.pt/14278/1/index.html#/1/html>. Acesso em: 13 ago. 2020.

MENÉNDEZ PIDAL, R. *Orígenes del español*. 5. ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1964.

MONTEAGUDO, X. H. *História social da língua galega*. Vigo: Galáxia, 1999.

MORENO, Cristina Isabel Velázquez. *El acusativo preposicional en la docencia del español como lengua materna y LE*. Disponível em: <http://www.cuestionartemagazine.com/wpcontent/uploads/2013/06/ART%C3%8DCULO-ACUSATIVO-PREPOSICIONAL.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2014.

PENSADO, C. El complemento directo preposicional: estado de la cuestión y bibliografía comentada. In: PENSADO, C. *El complemento directo preposicional*. Madrid: Visor Libros, 1995. p. 11-59

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Espasa, 2005.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Madrid: Espasa, 2010.

SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, s. l., 1999.

SARAIVA, J. H. *História concisa de Portugal*. 20. ed. Sintra: Europa-América, 1999.

SAVEDRA, M. M. G., HEYE, J. Dimensões de bilingüismo e bilingüidade na aquisição formal da L2. In: *Revista Palavra*. Rio de Janeiro. Depto. de Letras, Puc Rio, n. 03, 1995, p. 78-86.

SAVEDRA, M. M. G.; LAGARES, X. C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. Niterói: *Gragoatá*, 2012. n. 32, p. 11-27.

SOUSA, M. C. P. *Reflexões sobre a escrita portuguesa no período de bilingüismo literário: séculos 16 a 18*. [2008]. Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20080600.htm>. Acesso em: 23 jul. 2013.

TEYSSIER, P. *História da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

TEYSSIER, P. *A língua de Gil Vicente*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005.

TORIJANO, J. A. *El estudio de los determinantes en aprendices lusohablantes de español*. *DICENDA Cuadernos de Filología Hispánica*. Madrid: Universidad Complutense, 2008. vol. 26, p. 235-257

TORREGO SALCEDO, E. El complemento directo preposicional. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. 1999. vol. 1, p. 1779-1805.

VALDÉS, G. Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. In: PEYTON, J.; RANARD, J.; MCGINNIS, S. (eds.). *Heritage Languages in America: preserving a*

national resource. McHenry, IL: The Center for Applied Linguistics and Delta Systems, 2001. p. 37-80.

VÁZQUEZ CUESTA, P. *A língua e culturas portuguesas em tempos dos Filipes*. Sintra: Europa-América, 1986.

VÁZQUEZ CUESTA, P.; LUZ, M. A. M. da. *Gramática Portuguesa*. 3. ed. Madrid: Gredos, 1971.

VÁZQUEZ, I. Reflexiones sobre el infinitivo conjugado portugués desde la perspectiva española. *Exedra*, Coimbra, n. 5, 2011.

# A constituição do discurso sobre a criança indígena: identidades e violência

VANIA MARIA LESCANO GUERRA

Doutora em Linguística pela UNESP/Araraquara, com Pós-doutorado na UNICAMP, e docente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS-Brasil), em Três Lagoas (MS).

E-mail: [vguerra1@terra.com.br](mailto:vguerra1@terra.com.br)

PRISCILA ZANARDI FAVARETTO

Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil) e docente das Faculdades Integradas de Três Lagoas (MS) - AEMS.

E-mail: [priscila.favaretto@sitrel.com.br](mailto:priscila.favaretto@sitrel.com.br)



**Resumo:** Esta pesquisa estuda e problematiza textos jornalísticos publicados no ciberespaço sobre as crianças indígenas do estado do Mato Grosso do Sul, vítimas de violência, a partir do exame das relações que atravessam esses espaços e de 25 diferentes textos, coletados entre 2013 e 2019. Ao pensarmos nos sistemas socioculturais e históricos que produzem efeitos no desenvolvimento da identidade social, temos que mobilizar efeitos e incidências dos regimes de verdade sobre a subjetivação da criança indígena, mediante reflexão e desenvolvimento de novos olhares sobre a forma de conceber e tratar a infância. Problematicamos as relações de poder que perpassam as práticas discursivas, a partir das formações discursivas, interdiscursos e memória discursiva, na direção de identificar efeitos de sentido nos dizeres dos enunciadores e as marcas da exclusão social. Partimos do pensamento de Foucault (1987) construído pela arqueogenealogia – método, e que as crianças estão inseridas no grupo composto por indivíduos privados de poder. Resultados preliminares indicam que a criança indígena é concebida como sujeito marginalizado e vilipendiado, pois ela se encontra à margem social, ora por ser criança, ora por ser gerada dentro de um grupo minoritário, moldada a partir de exclusões históricas.

**Palavras-chave:** Discurso. Identidades. Violência.

**Abstract:** This research studies and discusses journalistic discourses published in cyberspace about indigenous children in the state of Mato Grosso do Sul (Brazil), victims of violence, based on an examination of the relationships that cross these spaces and these different texts, collected between 2013 and 2019. When thinking about the socio-cultural and historical systems that produce effects on the development of social identity, we have to mobilize the effects and incidences of truth regimes on the subjectivity of indigenous children, through reflection and the development of new perspectives on how to conceive and treat childhood. We problematize the power relations that permeate the discursive practices, from the discursive formations, interdiscourse and discursive memory, in the direction of identifying effects of meaning produced in the statements of the enunciators and the marks of social exclusion. We start from the Foucauldian idea (1987) build by archeogenealogy - method -, that children are inserted in the group composed of individuals deprived of power. Initial results indicate that the indigenous child is conceived as a marginalized and vilified subject. Because he is on social

margin, sometimes because he is a child, now for being generated within a minority group, molded from historical exclusions.

**Keywords:** Discourse. Identities. Violence.

### Introdução

“Infância” é uma palavra que carrega, em seu bojo, representações estereotipadas, pois, em sua etimologia, chegamos ao termo originário do latim *infans*, que significa “aquele que não fala”. Segundo Foucault (1987), as crianças, assim como as mulheres e os não saudáveis, estão inseridas no grupo composto por indivíduos privados de poder. E ausência de poder pode estar diretamente correlacionada a indivíduos pertencentes a grupos minoritários, cujos membros estão à margem da sociedade, em decorrência de processos de exclusão e violência.

A palavra “violência” origina-se do latim *violentia*, “força ou agressão”, derivada do verbo *violare*, que significa “tratar com força” (FALEIROS, 2009). A violência contemporânea tem assumido características múltiplas, advindas de diversos lugares, pois pode ser praticada pelo Estado, por instituições, por grupos sociais e religiosos, por organizações públicas ou privadas e por indivíduos. Atualmente, denomina-se violência contra crianças e adolescentes toda e qualquer violação dos direitos presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei Federal nº 8.069/90).

No tocante aos indígenas, deparamos com um alto índice de crianças e adolescentes vítimas de alguma forma de violência. Segundo relatórios de violência contra os povos indígenas do Brasil, elaborados pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), 92 crianças indígenas sul-mato-grossenses morreram por falta de condições adequadas em 2010. No relatório de 2011, o estado do Mato Grosso do Sul liderou o número de casos de violência contra a população indígena, ranqueando todas as modalidades de violações, totalizando 174 dos 378 registros de violência em todo o Brasil. No que tange ao estado do Mato Grosso do Sul, segundo os relatórios de violência contra os povos indígenas do Brasil, elaborados pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI)<sup>1</sup>.

As práticas violentas atingem meninos e meninas indígenas e configuram-se de diversas formas: discriminação, preconceito, racismo ou ainda situações de enfrentamento direto como conflito de terras, desnutrição, negligência e omissão de cuidados básicos. As informações sobre violência contra os indígenas são reproduzidas e circulam pelos espaços sociais por meio dos grandes meios de comunicação, em que

<sup>1</sup> O CIMI é um organismo vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) que, em sua atuação missionária, conferiu um novo sentido ao trabalho da igreja católica junto aos povos indígenas. Fora criado em 1972 para favorecer a articulação entre aldeias e povos, promovendo as grandes assembleias indígenas, onde se desenharam os primeiros contornos da luta pela garantia do direito à diversidade cultural. Os relatórios anuais de violência contra os povos indígenas do Brasil são disponibilizados na íntegra no link: <<http://www.cimi.org.br/pub/CNBB/Relat.pdf>>.



se inclui o ciberespaço. Os enunciadores das notícias se valem de dispositivos e estratégias para reconstruir e reproduzir esses discursos dos quais resultam efeitos de sentido gerados a partir do que seus dizeres autorizaram. Considerando o exposto, outras questões apresentam-se para direcionar a discussão aqui engendrada: em quais estratégias e aparatos os dizeres sobre a violência se ancoram e quais representações da criança indígena em situação de violência são geradas? De que forma a criança indígena é representada pela sociedade hegemônica/branca, sobretudo em um espaço tão fluido como o ciberespaço? Quais contribuições transdisciplinares, então, se poderiam extrair do estudo do problema da violência infantil sobre/entre os povos indígenas?

Essas questões e as primeiras reflexões por elas suscitadas estimularam-nos a repensar os estudos de Guerra (2010, p. 72) sobre o indígena sul-mato-grossense, como sujeito que se encontra num “entre-lugar identitário, nesse entre-espaço cultural e histórico: nem branco, nem bugre”. Partimos, então, da hipótese de que a criança indígena é concebida como sujeito marginalizado e vilipendiado, pois ela é duplamente excluída – primeiro, por ser criança; segundo, por ser gerada dentro da comunidade indígena –, carregando a marca de um grupo minoritário e representado pela sociedade hegemônica como constituído de sujeitos inferiores, moldados a partir de exclusões históricas. Assim, a criança se encontra à margem da margem social, num entrelugar, representada por um ser-estar entre as fronteiras sociais e históricas. (GUERRA, 2011).

Partindo-se do objetivo de trazer à tona representações de crianças indígenas sul-mato-grossenses vítimas de violência retratadas no espaço virtual, tomamos, como metas neste artigo: problematizar as relações de poder que perpassam as práticas discursivas, identificar formações discursivas, interdiscursos e marcas que constituem a memória discursiva; identificar efeitos de sentido produzidos nos dizeres dos enunciadores, analisando as formas pelas quais a materialidade linguística faz irromper representações estereotipadas e marcas da exclusão social.

### *Perspectivas teóricas e metodológicas*

Trabalhamos com a visão discursiva-desconstrutiva aliada à corrente Análise do Discurso de linha francesa (AD), desenvolvida pelo filósofo Michel Pêcheux na década de 1960 e que traz em seu bojo a tríplice entente da Linguística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise. A AD veio para desconstruir a tradicional forma de analisar a linguagem, questionando a homogeneidade, a transparência e a intencionalidade do discurso. Pêcheux (2012) problematiza a relação entre universos logicamente estabilizados e, ao abordar a história, trabalha pelo viés da interpretação: a história é a interpretação dos fatos ocorridos em determinado momento. O discurso é um acontecimento e é enfrentado em sua singularidade de irrupção, sendo então concebido como efeito de sentidos entre sujeitos que ocupam “lugares determinados na estrutura de uma formação social”. (PÊCHEUX, 1991, p. 82).

O discurso é determinado no interior da formação discursiva que assegura sua unidade e emerge de um campo associado, formado pelo conjunto de dizeres já ditos e já esquecidos. As formações discursivas se ligam à análise que diagnostica as relações

entre saber e poder, pois determinam o que pode e deve ser dito, tecendo o biopoder; poder de gerir a vida da população, sua saúde, o que garante a governamentalidade, a disciplinarização e a docilidade dos corpos dos indivíduos. (FOUCAULT, 2007, 2007a).

Segundo Foucault (2007), a noção de arqueologia refere-se à problematização das regras, das formações discursivas que subjazem aos discursos (os arquivos); já a genealogia diz respeito às associações de força, aos conflitos, às relações de poder materializadas no discurso. Nossa escolha deriva do fato de entendermos que a metodologia proposta por Foucault é a mais pertinente a este estudo, que visa a desnudar discursos cristalizados, ditos como normais e normalizadores, provenientes do espaço virtual. Para iniciar a “escavação”, foi necessário buscar materiais que pudessem compor o *corpus* de pesquisa, pelo ciberespaço. Nosso objetivo era levantar discursos (re)produzidos em *blogs* especificamente para problematizarmos como essa nova tecnologia interpela os processos de subjetivação no tocante às representações instauradas ou mantidas sobre a criança indígena. A dificuldade para encontrar materiais suficientes conduziu-nos, entretanto, a estender a coleta para os diversos espaços na virtualidade, selecionando aqueles que suportassem notícias, artigos, reportagens ou publicações sobre a criança indígena sul-mato-grossense em situação de violência. Assim, a análise se direcionou, sobretudo, para discursos midiáticos, em que o espaço virtual apenas serviu de suporte metodológico para que conseguíssemos reunir dizeres/discursos sobre essa criança. Utilizamos a ferramenta virtual de busca do serviço *Google Search*, por meio das seguintes palavras-chave: “crianças indígenas”, “violência”, “aldeias”, “Mato Grosso do Sul”. Persistindo a dificuldade de encontrar materiais sobre a temática, estendemos as palavras-chave para “índios” e “população indígena”.

De um universo de 25 resultados da busca, selecionamos dez *sites* que discorriam, de forma mais detalhada, sobre a violência noticiada, excluídos, assim, aqueles que se limitavam a reproduzir matérias *hiperlinkadas* de *sites* midiáticos, que traziam apenas o tipo de violência e o local, sem discorrer sobre pormenores. Também foram excluídos *sites* em que o porta-voz era a própria comunidade indígena, visto que a pesquisa propõe um olhar problematizador para os dizeres do branco sobre a criança indígena. Após o primeiro levantamento, os recortes foram selecionados a partir da manifestação de relações de poder e processos de exclusão presentes, identificadas por meio da irrupção de regularidades e positivities tensionadas na materialidade linguística. (FOUCAULT, 2007).

Por meio dessa nova delimitação, foram selecionadas seis matérias publicadas entre 2013 e 2019, provenientes de *sites* diferentes, em que pudemos captar representações da criança indígena sul-mato-grossense construídas pelo discurso midiático, (re)produzidos no espaço virtual, e de que resultaram os seis recortes que vieram a compor os dados de pesquisa<sup>2</sup>. As matérias selecionadas discorrem sobre

---

<sup>2</sup> Esta pesquisa integra o grupo de Pesquisa no Diretório do CNPq, intitulado “O processo identitário do indígena de Mato Grosso do Sul: análise documental e midiática da luta pela terra”, sob coordenação da professora Vânia Maria Lescano Guerra (UFMS/CNPq-Brasil).

situações de violência contra crianças indígenas, sobretudo do povo Guarani-Kaiowá, residentes em aldeias próximas ao município de Dourados (região da Grande Dourados/MS) e versam sobre temas em comum, como violência, terra, educação, saúde, segurança e políticas indígenas. Os *sites* que fomentaram a escolha dos recortes, embora distintos em sua constituição, apresentam enunciadores jornalistas do sexo feminino e do sexo masculino.

Se partirmos da premissa de que todo sujeito falante é afetado pela história e sempre há algo anterior a ele, devemos direcionar os estudos não somente para a análise gramatical do enunciado; importa buscar também os mecanismos de produção, lugar este que é ocupado pela memória discursiva, ou seja, tudo aquilo que precede o enunciado e suas condições de produção, como quem diz, de onde diz e a partir de que lugar o diz. Segundo Achard (1999, p. 17),

[...] a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação. A enunciação deve então, ser tomada, não como advinda do locutor, mas como operações que regulam o encargo, quer dizer, a retomada e a circulação do discurso. Entre outras consequências desta concepção, levaremos em conta o fato de que um texto dado trabalha através de sua circulação social, o que supõe que sua estruturação é uma questão social, e que ela se diferencia seguindo uma diferenciação das memórias e uma diferenciação das produções de sentido a partir das restrições de uma forma única.

Esse efeito de opacidade, que marca o momento em que os “implícitos” não são mais reconstruíveis, é provavelmente o que compele cada vez mais a AD a se distanciar das evidências da proposição, da frase e da estabilidade parafrástica e a interrogar os efeitos materiais de montagens de sequências, sem buscar, a princípio e antes de tudo, sua significação ou suas condições de interpretação. É o equívoco da língua: toda sequência de enunciados pode ser descrita como uma série de pontos de deriva possíveis, que dão lugar à interpretação. E os sentidos são/estão inscritos no momento histórico-social e na memória discursiva que constituiu toda formação discursiva. Para que se produza sentido, é necessário que as condições de existência desse efeito estejam dissimuladas para o próprio sujeito, que ilusoriamente acredita ser a origem do sentido e poder controlar o seu dizer de posse de uma linguagem que crê – ilusoriamente – transparente e inequívoca.

A noção de *acontecimento*, para Foucault, está relacionada à noção de atualidade, que, diferente da noção de presente, é desenvolvida a partir de certo tipo de temporalização entre o presente e o atual. Para Fonseca-Silva (2007), essa análise problematiza a atualidade como acontecimento e argumenta que, na descrição de acontecimento discursivo, a questão que se apresenta é saber como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar. Se pensarmos, então, como os enunciados sobre as crianças indígenas são gerados, devemos direcionar olhares para o momento de sua irrupção. Somente assim poderemos identificá-los, reconhecê-los, percebê-los e considerá-los em si mesmos. Assim, esses enunciados colocam em cena a manipulação desse acontecimento pelas memórias e materializam o confronto entre memória hegemônica e memórias marginalizadas. Dessa forma, espera-se que as

reflexões construídas possam deslocar representações da criança, da margem para sua inclusão social, além de fomentar outros estudos transdisciplinares sobre os processos identitários dos indígenas e sobre a sua exclusão social.

### *Representação da criança vilipendiada e vitimizada*

Para a AD, os sentidos de um texto não estão “prontos” para serem lidos, tampouco são transparentes; ao contrário, só podem ser apreendidos no entrelaçamento de vozes que remetem a outros discursos. Portanto, compete ao leitor a responsabilidade de interpretação, derivada da sua tomada de posição, a qual denuncia um desejo recalcado da cientificidade que todos carregamos como herança de uma cultura que se manifesta no ideal de verdade e de completude. Assim, não se pode analisar o discurso sem considerar sua *estrutura* e o *acontecimento* ao qual ele dá origem, no trabalho incessante entre descrição e interpretação. O contexto histórico-social, a situação e os interlocutores – o que Orlandi (1983) considerou como condições de produção – constituem a instância verbal produzida, ou seja, o discurso. Portanto, o discurso não é fechado em si mesmo nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, ao para quem se diz e em relação a outros discursos.

A questão dos direitos dos povos indígenas no Brasil é um assunto que desafia o Estado e a sociedade brasileira. Para a Comissão de Direitos Humanos e Minorias, o direito da comunidade indígena não depende exclusivamente da iniciativa do Poder Público, mas também da sociedade. A Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM) registra cotidianamente dados e depoimentos dos povos indígenas, os quais revelam situações de violação de direitos, além do despreparo das esferas governamentais no que se refere à problemática em questão.

Para identificar em quais estratégias discursivas o jornalismo do branco, (re)produzido no ciberespaço, se ampara para construir, em seu discurso, a imagem do índio, e, sobretudo, analisar como essa relação de força influencia o processo identitário infantil indígena, este texto elucida o percurso histórico da ausência de uma concepção delimitada para a construção dos primeiros contornos teóricos e *epistemes* específicos sobre a infância. A partir desse marco inicial, trazemos conceitos da visada discursiva que dialogam com os fenômenos de violência, ambos dissolvidos na sociedade pós-moderna e no ciberespaço, para chegarmos às condições de produção dos discursos analisados, que fomentaram as representações da criança indígena vítima de violência.

O conceito de “representação” adotado neste estudo não concerne a uma representação mental ou a algum atributo psicológico. Concebemos a representação como sistema de significados, atribuição de sentidos, que também pode ser pensado como inscrição, marca, traço, significação, palpável do conhecimento. (SILVA, 2003). O conceito de representação constitui uma forma cultural de referência, de código, uma forma de nomear e identificar um objeto, um grupo ou um sujeito. As representações dão o sentido, mas, sobretudo, se transformam e se delimitam historicamente.

Diante do exposto, é pertinente e necessário trazer à tona os efeitos dos regimes de verdade que circulam na materialidade do jornalismo (re)produzido no espaço

virtual, ao considerarmos os sistemas socioculturais, ideológicos e históricos que produzem efeitos no desenvolvimento da identidade social, sobretudo na subjetividade infantil. Perscrutar, por meio da AD e do método arqueogenealógico, o arquivo instaurado no que tange às representações infantis da população indígena infantil possibilitou encontrarmos efeitos de sentido que remetem às contradições e discursos carregados de estereótipos negativos sobre elas, que vêm fomentando a exclusão social.

A perspectiva adotada neste trabalho ancora-se nos estudos antropológicos de Macedo, Nunes e Silvia (2002), que consideram a infância como construção social e como variável de análise, tal como gênero, classe ou etnicidade. Há uma variedade de infâncias e não meramente uma, enquanto fenômeno único e universal. É necessário desconstruir a persistente suposição hegemônica do pensamento adulto acerca da criança, baseada num pressuposto de crescimento natural e em etapas, da simplicidade para a complexidade, do irracional para o racional, tal como um processo linear, representado por uma transição de estágios. É pertinente refletirmos que, embora o ECA considere a diferença, sobretudo em seus artigos 15, 16, 17 e 18, impondo, por meio das palavras “crenças”, “valores”, o respeito à diversidade, não resguarda situações específicas e peculiares. É sabido o avanço que esse documento legal trouxe na luta pelos direitos da criança e do adolescente, mas lacunas podem ser geradas à medida que o Estatuto não apresenta artigos que tratem de situações específicas, como os casos de crianças indígenas, negras, quilombolas, ciganas e mestiças.

Em 2005, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI<sup>3</sup>) solicitou ao procurador federal Edson Sêda, um dos redatores do ECA, uma versão comentada do ECA, voltada para comunidades urbanas, rurais e indígenas. Junto com seu filho, o antropólogo Edson Sêda Júnior, os dois escreveram “A criança, o índio, a cidadania<sup>4</sup>”, no entanto a publicação comentada, de 592 páginas, está disponível apenas em documento no formato pdf na internet, inserido pelos próprios redatores, mas não está sendo utilizada como ferramenta por profissionais ligados ao assunto.

### *O processo analítico: violência e discurso*

A identidade, segundo Navarro-Barbosa (2007), vai sendo tecida com base na memória que emerge em determinados momentos, uma vez que ela é construída na prática discursiva, sobretudo da mídia, impressa, visual ou virtual, ou seja, a identidade é um processo de produção e um efeito de sentido. Portanto, é com base na visão de sujeito descentrado, multifacetado, heterogêneo, perpassado por várias identificações, que abordamos as representações da infância indígena em situação de violência no ciberespaço.

---

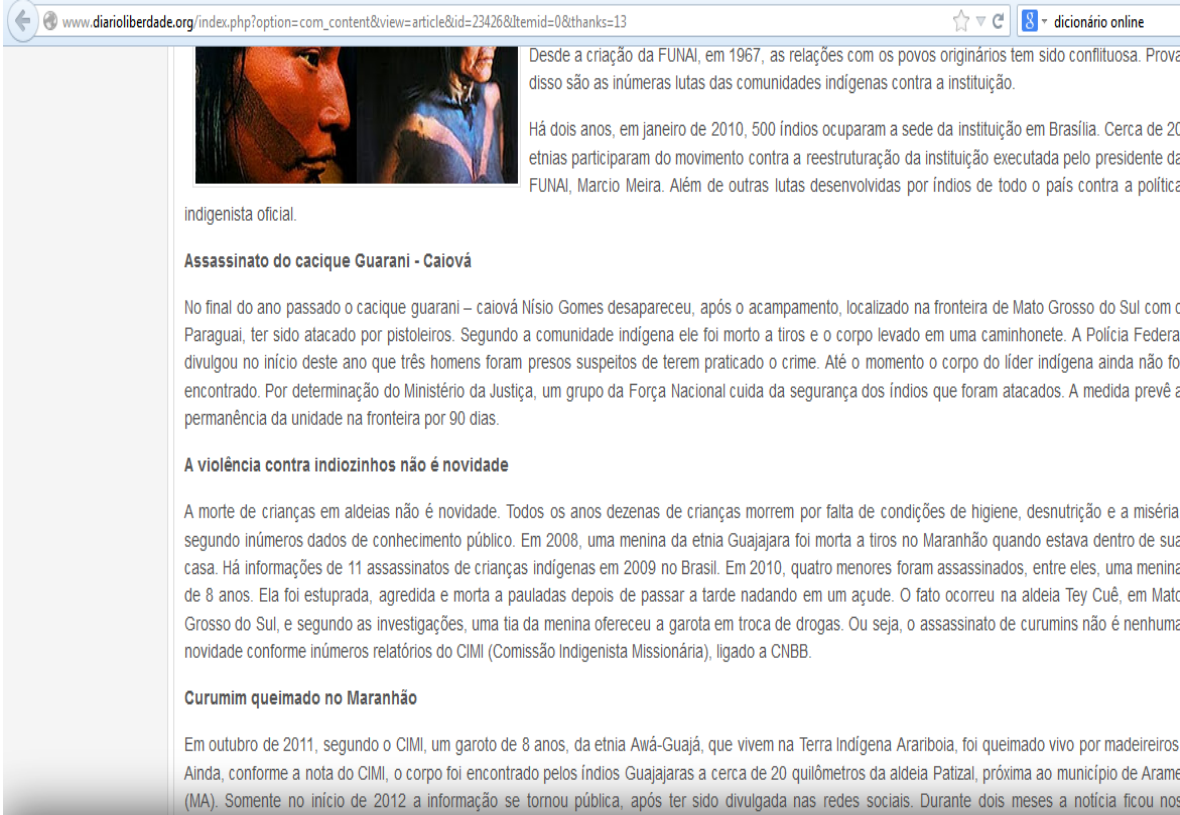
<sup>3</sup> A FUNAI é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro, criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967 e vinculada ao Ministério da Justiça; é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. Disponível em: <<http://www.FUNAI.gov.br/index.php/quem-somos>>.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.edsonseda.com.br/acrianindi.pdf>>.

Segundo Santaella (2002, p. 52), o ciberespaço é um fenômeno remarcavelmente complexo, em que a comunicação é interativa, convergente, global e planetária. As consequências das novas tecnologias digitais para a comunicação e a cultura são incomensuráveis, à medida que a “www” transforma-se com uma velocidade historicamente sem precedentes, além de poder transformar toda informação, som, imagem, vídeo, texto ou programas informáticos em uma espécie de esperanto das máquinas. O virtual, segundo Lévy (2001, p. 1), concerne a um “modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a platitude da presença física imediata”. Para o autor, a palavra virtual já foi empregada com frequência para significar a ausência de existência, em contraponto à realidade, de modo que o real seria da ordem do presente, e o virtual seria da ordem do futuro, ou da possibilidade.

O recorte que analisamos neste artigo traz a representação da criança vitimizada e retificada pelo discurso virtual. Em suas práticas discursivas, esse discurso incorpora os interdiscursos que circulam sobre as representações indígenas, reforçando certos estigmas. Vejamos o “espaço” virtual de onde foi extraído o recorte E-01 e alguns aspectos de suas condições de produção:

**Figura 1 - Questão indígena no Brasil está se tornando um caso de polícia ou ficção?**



www.diarioliberalde.org/index.php?option=com\_content&view=article&id=23426&Itemid=0&thanks=13

Desde a criação da FUNAI, em 1967, as relações com os povos originários tem sido conflituosa. Prova disso são as inúmeras lutas das comunidades indígenas contra a instituição.

Há dois anos, em janeiro de 2010, 500 índios ocuparam a sede da instituição em Brasília. Cerca de 20 etnias participaram do movimento contra a reestruturação da instituição executada pelo presidente da FUNAI, Marcio Meira. Além de outras lutas desenvolvidas por índios de todo o país contra a política indigenista oficial.

**Assassinato do cacique Guarani - Caiová**

No final do ano passado o cacique guarani – caiová Nísio Gomes desapareceu, após o acampamento, localizado na fronteira de Mato Grosso do Sul com o Paraguai, ter sido atacado por pistoleiros. Segundo a comunidade indígena ele foi morto a tiros e o corpo levado em uma caminhonete. A Polícia Federal divulgou no início deste ano que três homens foram presos suspeitos de terem praticado o crime. Até o momento o corpo do líder indígena ainda não foi encontrado. Por determinação do Ministério da Justiça, um grupo da Força Nacional cuida da segurança dos índios que foram atacados. A medida prevê a permanência da unidade na fronteira por 90 dias.

**A violência contra indiozinhos não é novidade**

A morte de crianças em aldeias não é novidade. Todos os anos dezenas de crianças morrem por falta de condições de higiene, desnutrição e a miséria, segundo inúmeros dados de conhecimento público. Em 2008, uma menina da etnia Guajajara foi morta a tiros no Maranhão quando estava dentro de sua casa. Há informações de 11 assassinatos de crianças indígenas em 2009 no Brasil. Em 2010, quatro menores foram assassinados, entre eles, uma menina de 8 anos. Ela foi estuprada, agredida e morta a pauladas depois de passar a tarde nadando em um açude. O fato ocorreu na aldeia Tey Cuê, em Mato Grosso do Sul, e segundo as investigações, uma tia da menina ofereceu a garota em troca de drogas. Ou seja, o assassinato de curumins não é nenhuma novidade conforme inúmeros relatórios do CIMI (Comissão Indigenista Missionária), ligado a CNBB.

**Curumim queimado no Maranhão**

Em outubro de 2011, segundo o CIMI, um garoto de 8 anos, da etnia Awá-Guajá, que vivem na Terra Indígena Arariboia, foi queimado vivo por madeireiros. Ainda, conforme a nota do CIMI, o corpo foi encontrado pelos índios Guajaras a cerca de 20 quilômetros da aldeia Patizal, próxima ao município de Arame (MA). Somente no início de 2012 a informação se tornou pública, após ter sido divulgada nas redes sociais. Durante dois meses a notícia ficou nos

Fonte: <http://divinatrinidad.tumblr.com/post/15843259597>

Apresentamos o excerto E01, diante da extensão deste texto, recorte do discurso virtual publicado em 14 de janeiro de 2013, sob o título “A questão indígena no Brasil está se tornando um caso de polícia ou ficção?”<sup>5</sup>:

**E-01 - A violência contra *indiozinhos* não é novidade<sup>6</sup>**

A morte de crianças em aldeias **não é novidade**. Todos os anos dezenas de crianças morrem por falta de condições de higiene, desnutrição e a miséria, segundo **inúmeros dados de conhecimento público**. Em 2008, uma menina da etnia Guajajara foi morta a tiros no Maranhão quando estava dentro de sua casa. Há informações de 11 assassinatos de crianças indígenas em 2013 no Brasil. Em 2018, quatro menores foram assassinados, entre eles, uma menina de 8 anos. **Ela foi estuprada, agredida e morta a pauladas depois de passar a tarde nadando em um açude**. O fato ocorreu na aldeia Tey Cuê, em Mato Grosso do Sul, e segundo as investigações, **uma tia da menina ofereceu a garota em troca de drogas**. Ou seja, o assassinato de **curumins não é nenhuma novidade** conforme **inúmeros relatórios do CIMI** (Comissão Indigenista Missionária), ligado à CNBB. (Figura 1)

Nesse fragmento, recorte do excerto mencionado, pudemos encontrar itens lexicais que mobilizam representações sobre a criança como um ser vitimizado desde sempre, reforçando a ideia de que a violência sempre vai acometer crianças indígenas pelas condições sociais e históricas em que (não) vivem. Por meio da repetição do predicado nominal “não é novidade”, com verbo ser no presente do indicativo, com sentido existencial ou atemporal, retomado três vezes para sujeitos gramaticais diferentes – A) “A violência contra *indiozinhos* não é novidade”; B) “A morte de crianças em aldeias não é novidade”; C) “o assassinato de *curumins* não é nenhuma novidade” –, emerge um efeito de sentido de que a violência contra as crianças sempre existiu e sempre será uma constante. Segundo Ferreira (2010, p. 536), o item lexical “novidade” atribui qualidade de novo a algo ou alguma situação. Deslocado o sentido das recategorizações, observamos seu efeito de adjetivo, associado à violência infantil por um modalizador de negação, como algo não raro, algo que não possui atributo de novo. Logo, compreende-se que a violência contra a população infantil indígena é “natural”.

Esse efeito de naturalização também é corroborado por intermédio de outra regularidade encontrada no excerto: nos enunciados nominais de pendor conformativo “segundo **inúmeros dados de conhecimento público**” e “conforme **inúmeros relatórios do CIMI**”, os quais referenciam a ideia de que as esferas estatais já possuem essa informação – e esta é oficial –, mas nada é ou pode ser feito. Os itens lexicais “dados” e “relatórios” trazem à tona uma formação discursiva científica positivista, um discurso de legitimidade, ancorado em estudos lógicos que resultaram em dados estatísticos e fomentaram a estruturação de relatórios. Se estão registrados em relatórios, os índices

<sup>5</sup> Matéria na íntegra disponível em: <<http://divinatrinidad.tumblr.com/post/15843259597>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

<sup>6</sup> Grifos nossos.

de violência contra as crianças indígenas estão documentados. A violência, estudada, registrada em dados, documentada em relatórios e reproduzida pelo jornalismo – inclusive, o virtual – ainda é recorrente. Podemos perceber ainda as modalizações para referenciar a violência, retomada ao longo de todo o enunciado: “a morte de crianças” é parafraseada e recategorizada, numa espécie de gradação, em “o assassinato de curumins”: não são mortes naturais nem de quaisquer crianças; são crimes contra crianças indígenas. E as “provas” disso não são raras: são “inúmeros dados” e “inúmeros relatórios”.

A violência é registrada, mas as crianças ficam em segundo plano. Daí ser possível postular a criança indígena como a nova forma contemporânea do *homo sacer*, cuja vida é matável: “soberana é a esfera na qual se pode matar sem cometer homicídio e sem celebrar um sacrifício, isto é, matável e insacrificável, é a vida que foi capturada nesta esfera” (AGAMBEN, 2010, p. 87). Problematizar a infância indígena como uma nova configuração do sujeito matável nos faz pensar que cada cultura atribui, aos seus discursos sobre a infância, valores, condutas e expectativas sobre o que é considerado como desejável, prazeroso, previsto em lei, proibido e necessário para essa faixa etária.

A título de reflexão, trazemos o caso emblemático brasileiro de “Isabella Nardoni”, uma criança de 5 anos de idade, que foi arremessada pela janela do apartamento do genitor e da madrasta, em 29 de março de 2008. O caso ganhou repercussão nacional e internacional. Hoje, encontramos uma página no *site* da Wikipédia<sup>7</sup>, cujo conteúdo ganhou 12 subitens para explicar e elucidar a situação. O pai e a madrasta foram levados a júri popular e condenados por homicídio doloso triplamente qualificado, ainda que houvesse controvérsias na acusação. Sem desconsiderar a gravidade do caso, pensemos: Quantas “Isabellas” são mortas e assassinadas no Brasil? Mas o que motivou que o caso em questão ganhasse tanto destaque em detrimento de outros? Talvez um dos motivos seja o fato de ela ser uma criança branca, filha de pais da classe média-alta da capital paulista.

Para Guerra (2011), o conceito de diferença configura-se num processo de significação cultural discursivo, que se constitui no sentido atribuído à raça, à etnia, ao corpo, à classe social. Essas atribuições distanciam os sujeitos da identidade tida como a norma. A norma, na nossa cultura ocidental, corresponde ao homem branco, heterossexual, classe média-alta, cristão. A população indígena está fora da ordem do discurso por não apresentar as atribuições “necessárias”. O que está em jogo são as relações de poder que demarcam lugares fixos para os sujeitos.

No caso das crianças indígenas, nem lugar elas possuem ao certo, pois estão no entrecruzamento entre a lei e a sacralidade. Vilipendiadas e violentadas. Esquecidas e escamoteadas. As crianças indígenas, diferentemente das “Isabellas” da sociedade branca, não são sequer identificadas nas reportagens escritas pelos jornalistas no ciberespaço. São representadas por um processo metonímico, de todo pela parte, mobilizado no substantivo feminino “dezenas”: “dezenas de crianças morrem”. As estratégias de homogeneização utilizadas pelo enunciador em questão não dão pistas de quantas dezenas de crianças morreram, duas dezenas, três dezenas. Enfim, isso

---

<sup>7</sup> Ver o site: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Caso\\_Isabella\\_Nardoni](http://pt.wikipedia.org/wiki/Caso_Isabella_Nardoni)>.



parece não interessar à sociedade branca, uma vez que as novas configurações do *homo sacer* podem ser violentadas, assassinadas, matáveis, sem que ninguém questione.

Outro processo metonímico mobilizado pelo enunciador diz respeito ao uso do sintagma “curumins”, palavra de origem tupi, para se referir às crianças indígenas vítimas de violência: “o assassinato de curumins não é nenhuma novidade”. Esse dispositivo é usado para homogeneizá-las, como se todas elas fossem iguais, e, por serem indígenas, todas sofrem violência. Da mesma forma, o item lexical no diminutivo “indiozinhos”, em “a violência contra indiozinhos não é novidade”, carrega outra tentativa de homogeneizá-los, à medida que o uso do diminutivo para designar as crianças indígenas produz efeito pejorativo. Esse aspecto “tenta” camuflar a heterogeneidade e a diferença cultural existente entre os índios como estratégia para eliminar as diferenças e estereotipar a sociedade indígena, além de criar um campo de identidades homogêneas para, conforme as reflexões de Guerra (2010), viabilizar o projeto moderno da governamentalidade. A governamentalidade é para Foucault (2007a) a atividade que consiste em reger a conduta dos homens em um contexto díspar e por meio de técnicas difusas para governar, sem ter que recorrer à figura do poder do Estado. Por governamentalidade entendemos a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros

As práticas discursivas que circulam no espaço virtual, ao tentarem produzir um efeito de discurso estabilizado e neutro, legitimam certas representações de criança, numa contínua escamoteação das crianças indígenas. Esses sujeitos também podem ser considerados como sujeitos estrangeiros, assim como as pessoas em situação de rua, estudadas nas pesquisas de Coracini (2013): ao serem rejeitadas, recusadas e vilipendiadas pela sociedade “civilizada”, tanto faz que elas vivam – ainda que desumanamente – ou que morram. “Muitas vezes, a sociedade hegemônica prefere a última alternativa, para que se restaure a ‘limpeza’ nos centros urbanos”, afirma Coracini (2013, p. 174), e na extensão de todo o país.

As reflexões propostas são encontradas já no título da reportagem: “A questão indígena no Brasil está se tornando um caso de polícia ou ficção”. As marcas linguísticas mobilizadas deixam vazar representações/sentidos pejorativos quanto à comunidade em questão. Se é sabido que os indígenas, desde a colonização, enfrentam empecilhos e barreiras para manter seu lugar, sua terra, sua cultura, como delimitar que as violações estão “se tornando”, se sempre o foram? A perífrase de gerúndio “está se tornando” imprime uma representação temporal-aspectual de presente em curso, de “agora”, contrariando todo o trajeto histórico e a complexidade antropológica e etnológica da população nativa brasileira. As possibilidades quanto à questão indígena também se limitam e se contrariam: “caso de polícia” ou “ficção”. Na primeira possibilidade, atracamos nos arquivos dos crimes, assassinatos, assaltos, violência que permeiam o cotidiano das sociedades. Na segunda, pousamos nos arquivos da invenção, imaginação, da não tão distante ausência de verdade.

Logo, os efeitos de sentido do recorte E-01 reforçam que as crianças indígenas – embora todos saibam da existência da violência por meio de registros e relatórios estatísticos – não compartilham dos mesmos direitos das crianças brancas. Assim, a

violência contra a população infantil indígena não é considerada abusiva e inaceitável, e sim algo ordinário, comum. Apesar de a Constituição Federal (1988) e o Estatuto do Índio (Lei nº. 6 001, de 19 de dezembro de 1973) defenderem que aos índios são assegurados todos os direitos civis, políticos, sociais e trabalhistas, e que a eles se estende a proteção das leis do país, em condições de igualdade com os demais brasileiros (Artigo 2º, do Estatuto do índio), ainda nos deparamos com essa discrepância social. “No plano da efetividade dessas legislações, como também na definição das políticas públicas e de sua efetivação, observamos a grande distância que se impõe entre o que está estabelecido, e o que de fato ocorre na prática”. (GUERRA, 2010, p. 58).

Observamos o interdiscurso, ancorado no senso-comum, da miserabilidade do povo brasileiro, que “tenta” justificar uma das configurações da violência infantil: a venda de crianças. Normalmente, essa violação é realizada diretamente pela mãe ou pela família, que, “por não possuir condições financeiras” para criar seus filhos, os vendem em troca de dinheiro. Essa violência é denominada tráfico de pessoas, prevista tanto no ECA quanto no Código Penal Brasileiro. Segundo a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República<sup>8</sup>, mais de 200 mil brasileiros desaparecem todos os anos, sendo 40 mil crianças e adolescentes. Desses índices, a maioria corresponde a crianças vítimas de sequestro ou vendidas pelos próprios familiares, culminando nos crimes de adoção ilegal e exploração infantil.

### *Considerações finais*

Tendo em mente o elevado índice de violações a que as crianças indígenas são submetidas, como negligência, omissão de cuidados, desnutrição, preconceito, violência sexual, homicídio, entre outros, fez-se necessário direcionar olhares para a maneira como a sociedade hegemônica relata e divulga esses dados nos discursos midiáticos, sobretudo no espaço virtual. Quais estratégias são utilizadas pelos sujeitos que detêm o poder por intermédio do discurso – no caso, os jornalistas – e quais representações estão sendo construídas sobre as crianças e sobre os indígenas?

Sabemos que o poder cria regras de conduta que acabam abafando a multiplicidade de pontos de vista, responsáveis pelas contradições e conflitos capazes de provocar as mudanças internas e externas necessárias, além de influenciar sorrateiramente o imaginário social. Essa visada discursiva traz o imaginário social ligado a representações socialmente construídas e transmitidas: sempre que lemos, estamos interpretando, construindo sentido a partir do que somos, do momento sócio-histórico que nos constitui como sujeitos. Assim, nosso imaginário social é construído, sobretudo, pelo que lemos e ouvimos dos grandes meios de comunicação. E como estes têm representado a criança indígena?

Diante das reflexões engendradas neste texto, sob a perspectiva teórica discursiva e desconstrutiva, nossa hipótese de trabalho foi confirmada, à medida que dos dados analisados emergiram representações estereotipadas e negativas sobre a

---

<sup>8</sup> Conteúdo disponível em <<http://www.a12.com/formacao/detalhes/modalidades-do-traffic-humano-adocao-ilegal-de-criancas-desaparecidas>>.

criança indígena e sua comunidade. E essas representações ganharam força por terem sido reproduzidas por enunciadores que não falavam de qualquer lugar, mas apropriavam-se da posição de sujeitos legitimados a enunciar de um lugar de poder. Em suma, as práticas discursivas analisadas, que visavam à denúncia e à reprodução dos fatos, estão carregadas e marcadas por um discurso estereotipado e que nada trazem de novo, a não ser a recategorização da representação do indígena como sujeito incapaz e inferior. Nesse aspecto, o enunciador, ao deixar marcas no texto, transforma-se em autoridade; é o responsável pelos sentidos gerados.

A partir das representações da criança indígena vilipendiada e vitimizada, no discurso que ora analisamos, irrompe a imagem de que os indígenas adultos favorecem a violência ou não protegem adequadamente suas crianças, a ponto de elas serem violentadas. A criança é retomada, recategorizada e representada como vítima, sobretudo como resultado da negligência de seus próprios familiares ou da própria comunidade indígena. Seja na ausência de terra, valores, trabalho, identidade, seja na presença de drogas ilícitas e álcool, o discurso estudado deixa vaziar a imagem do índio transgressor/agressor, ou incapaz/inferior: aquele cuja incapacidade favoreceu a violência contra suas crianças.

O esforço para a identificação das representações de crianças indígenas justifica-se pelo entendimento, por meio das reflexões feitas, de que estas, além da dupla exclusão, sofrem dupla invisibilidade: uma, gerada pela pobreza e pela violência que, muitas vezes, deixa essa parcela da população à margem das ações e das políticas públicas; outra, relacionada aos preconceitos por segmentos da sociedade que agem de forma a estigmatizar e a distanciar ainda mais, de sua comunidade, essas crianças. É necessário extirpar, de forma massiva, qualquer pensamento dualista no indivíduo, movimento que representa o início de uma longa luta, que poderá erradicar as diversas formas de violência advindas da diferença e da exclusão social.

Por fim, encontramos uma população cujos membros, vítimas de violência, não despertam nenhum posicionamento mais enfático dos mecanismos punitivos nem da sociedade civil. São indivíduos que estão excluídos ou distantes da participação política e de serviços básicos, como saúde, alimentação, educação, moradia e segurança. Esses sujeitos, as crianças indígenas, são os indivíduos matáveis, excluídos de qualquer tipo de contato com uma existência cidadã, sem acesso ao mais fundamental das garantias, o direito à vida.

### *Referências*

ACHARD, Pierre *et al.* *Papel da memória*. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Trad. Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BRASIL. *Estatuto do Índio*. Dispõe sobre as relações do Estado e da sociedade brasileira com os índios, Lei nº. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Brasília: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 1973.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente: disposições constitucionais pertinentes: Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990*. 6. ed. Brasília: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

CORACINI, Maria, J. (Res)sentimento e exclusão: o discurso de sujeitos em situação de rua. In: PINTO, Joana, P.; FABRÍCIO, Branca, F (Org.). *Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias*. Goiânia: Cânone, 2013. p. 160-176.

FALEIROS, Vicente P. Escola que protege: enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes. *Caderno de textos*, Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-juvenil no Território Brasileiro, Campo Grande: Editora UFMS, 2009. p. 193-217.

FERREIRA, Aurélio, B. H. *O dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FONSECA-SILVA, Maria da C. Mídia e Lugares de Memória Discursiva. In: FONSECA-SILVA, Maria da C.; POSSENTI, Sírio (Org.) *Mídia e rede de memória*. Vitória da Conquista: Edições UESB, p. 11-38. 2007.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade. A vontade de saber*. Trad. Maris Theresa da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 10. ed. Rio de Janeiro. Graal, [Trabalho original publicado em 1976], vol. I, 1987, p. 88-97.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura F. de A. Sampaio. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007 (Trabalho original publicado em 1972).

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a (Trabalho original publicado em 1969).

GUERRA, Vânia M. L. *O indígena de Mato Grosso do Sul: prática identitárias e culturais*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

GUERRA, Vânia M. L.. Entre a mídia impressa e o discurso da "integração", a construção identitária dos indígenas. In: CORACINI, Maria J. (Org.) *Identidades silenciadas e (in)visíveis: entre a inclusão e a exclusão*. Campinas: Pontes, 2011. p. 127-148.

LÈVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LÈVY, Pierre. *O virtual*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: 34, 2001.

MACEDO, Ana V. L. S.; NUNES, Angela; SILVIA, Aracy L. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

NAVARRO-BARBOSA, Pedro. L. Mídia, memória e identidade. In: FONSECA-SILVA, Maria da C.; POSSENTI, Sírio (Org.) *Mídia e rede de memória*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2007. p. 93-110.

ORGANIZAÇÃO Mundial da Saúde (OMS). *Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde*. 1ª revisão. CID-10, EDUSP, São Paulo. 1997.

ORLANDI, Eni P. Algumas considerações discursivas sobre a educação indígena. *Linguística Indígena e Responsabilidade Social. Cadernos de Estudos Linguísticos 4*. Campinas: Editora Unicamp, p. 122-136, 1983.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: UNICAMP, 1991.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012.

SANTAELLA, Lucia. A crítica das mídias na entrada do século 21. In.: PRADO, José, L. A. (org.) *Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hacker, 2002. p. 44-56.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS - Presidência da República. *Oficina discute relatório de atuação dos países na Convenção dos Direitos da Criança*. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/noticias/2013/novembro>. Acesso em: 03 maio 2014.

SILVA, Tomaz T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

## Um olhar sistêmico-funcional para gêneros produzidos em contexto acadêmico

IZABEL MARIA LOPES

Mestranda do Programa de Estudos da Linguagem, vinculado à linha de pesquisa “Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas”, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento e em Docência no Ensino Superior pela UNIASSLEVI.

E-mail: [izabelmslopes@gmail.com](mailto:izabelmslopes@gmail.com)



**Resumo:** O presente trabalho, síntese do Trabalho de Conclusão de Curso, tem como objetivo analisar, sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional e da Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney, textos produzidos em contexto acadêmico, a fim de verificar o propósito social e os objetivos sociocomunicativos do gênero que opera cada texto. Os dados da pesquisa constituem-se de textos produzidos na disciplina de Leitura e Produção Textual do curso de graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os resultados indicam que a escolha dos gêneros, em cada tarefa analisada, é motivada por propósitos sociais e objetivos sociocomunicativos comuns, mas alguns textos apresentam características de gêneros mistos.

**Palavras-chave:** Linguística Sistêmico-Funcional. Pedagogia de Gêneros. Contexto acadêmico.

**Abstract:** The present work, synthesis of the Course Final Project, aims to analyze, from the perspective of Systemic-Functional Linguistics and Pedagogy of Sydney School, texts used in the academic context in order to verify the social and socio-communicative objectives of the genre that operates each text. Research data consist of texts produced in Reading and Text Production classes of the undergraduate course in Letters at the Federal University of Rio Grande do Sul. The results indicate that the choice for genres in each task analyzed is motivated by social purposes and common socio-communicative objectives, however some texts present mixed genres.

**Keywords:** Systemic Functional Linguistics. Pedagogy of Genres. Academic context.

---

### *Considerações iniciais*

**A** Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) apresenta uma visão de linguagem funcionalmente organizada dentro de uma realidade social; em que ela não é vista somente como um mecanismo para expressão de fatos da realidade, mas também como uma realização do sistema semiótico. A interação entre sujeitos constitui a linguagem como fato social, sendo a língua um sistema para construir sentidos. Nessa perspectiva, a linguagem, por estar inserida dentro de um contexto sociocultural, constrói o seu sistema semântico, visto que a construção da realidade é inseparável da construção do sistema semântico. Diante disso, a LSF consegue demonstrar de que maneira a gramática de uma língua realiza as opções de acordo

com o contexto.

Identificar de que maneira os sentidos são construídos em um texto, em relação ao contexto, possibilita uma compreensão mais concreta de como se dá esse processo de construção de sentidos na escrita. Nesse âmbito, o aluno precisa refletir e ter clareza do modo como esse processo se desenvolve. Por essa razão, acredita-se que os pressupostos da LSF contribuem para a compreensão desse processo e para a reflexão de novas práticas de ensino em contexto acadêmico que considerem não só aspectos linguísticos, mas também aspectos contextuais, a fim de auxiliar no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita dos estudantes.

Sabe-se que, na LSF, a análise de textos pode ser feita em qualquer um dos estratos da linguagem, dessa forma optou-se por explorar extratos contextuais que envolvem o texto, mais especificamente a partir do contexto de cultura e da sua realização em gêneros<sup>1</sup>. À vista disso, o objetivo geral é verificar o propósito social e os objetivos sociocomunicativos do gênero que opera cada texto analisado. Como objetivos específicos, pretende-se averiguar se esses textos contemplam todas as etapas de desenvolvimento de cada gênero e se um mesmo texto apresenta características de gêneros distintos.

Para tanto, adota-se como metodologia de análise a Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012), a qual se baseia na ideia de que todo comportamento linguístico é determinado por fatores sociais, culturais e com propósitos comunicativos definidos. À vista disso, a relação entre linguagem e contexto é inerente, portanto, o gênero é considerado como um processo social. Nesse sentido, tal abordagem, juntamente com a LSF, torna-se fundamental para demonstrar de que maneira os gêneros se organizam e se realizam em relação aos propósitos sociais e linguísticos.

### *Linguística Sistêmico-Funcional*

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é uma teoria que concebe a linguagem como um sistema social e semiótico, que pretende explicar como e por que um texto significa o que significa. Para Halliday (2004), a linguagem está intrinsecamente ligada ao sistema social, ao uso. Trata-se de uma teoria de descrição gramatical com base sistêmica e não estrutural. Em vista disso, diferentemente das teorias gramaticais tradicionais, que têm como ponto de partida o eixo sintagmático, a LSF parte do eixo paradigmático. Nesse sentido, a língua se constitui um sistema, uma rede de alternativas e escolhas paradigmáticas. A linguagem como sistema trata do que poderia ser utilizado no lugar do quê, diferentemente de quando a linguagem é estudada como estrutura, a qual parte de uma ordem sintagmática e ordena na linguagem o que vai com o quê. Ou seja, a LSF trabalha com o aspecto potencial de significados da linguagem. Ainda assim, sistema e estrutura funcionam paralelamente,

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma síntese revisada do trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Escrita Acadêmica e Gêneros: Uma análise sob o prisma da Linguística Sistêmico-Funcional” defendido no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em dezembro de 2016.

visto que a “estrutura é a ordenação sintagmática na língua: padrões e regularidades, o que vai junto com o quê. O sistema, em contrapartida, rege outro eixo: padrões do que poderia vir ao invés do que foi. Esta é a ordenação paradigmática do sistema linguístico” (HALLIDAY, 2004, p. 22). A LSF é, portanto, uma teoria sistêmica, funcional, social e semiótica.

Conforme Halliday (2004), a LSF é sistêmica porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados. É funcional, pois trabalha com a língua em uso, no seu funcionamento. É social porque percebe a língua como um fenômeno social, proveniente de um contexto social. Por fim, é semiótica visto que estuda os signos como uma construção social, ou seja, a língua é analisada como um sistema de significados.

Para delinear o conceito de linguagem como tal, Halliday (2004) parte da semiótica social, ciência que analisa os signos na sociedade e demonstra que a escolha de um signo é determinada pela sua relação com o contexto. Sobre isso, Fuzer e Cabral (2014, p. 21) definem a linguagem a partir da LSF como “um tipo particular de sistema semiótico que se baseia na gramática, caracterizada pela organização em estratos<sup>2</sup> e pela diversidade funcional”. Nesse sentido, não há linguagem isolada, sempre há relação com algum meio, um ato ou uma situação.

### *Texto e contexto*

A LSF é direcionada para o estudo do texto, a partir de uma análise funcional. Na teoria, a linguagem é vista como um recurso para a produção de significados, os quais residem nos padrões sistêmicos de escolha. Nesse sentido, a linguagem como sistema se materializa em textos. O texto, para Halliday, é uma unidade semântica, não uma unidade gramatical, sendo “qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhece a linguagem” (HALLIDAY, 2004, p. 4-5). Os significados são entendidos ou criados a partir de escolhas de unidades significativas, que são estruturalmente organizadas, disponíveis no sistema linguístico e motivadas socialmente.

O texto, na LSF, é multifuncional e pode ser visto de duas formas: como objeto em si mesmo – pensado a partir da construção do seu significado – e como instrumento em si mesmo, a partir do que o texto diz sobre o sistema da linguagem no qual é produzido (FUZER; CABRAL, 2014). Assim, o texto é uma entidade semântica que se constitui como processo contínuo de escolhas e como produto, resultado do contexto de situação e de cultura. É visto como uma possibilidade de troca de sentidos e permite a interação entre os participantes.

Para Halliday (2004), todo texto carrega influências do contexto em que foi produzido. O uso da linguagem tem como propósito criar significados, produzir sentidos. Nesse sentido, qualquer uso da linguagem é motivado por um propósito. À vista disso, todo texto é compreendido como interativo e único, pois diferentes textos possuem propósitos comunicativos específicos, associados ao contexto de produção, de

---

<sup>2</sup> Cada estrato, do mais amplo ao mais específico, permite observar aspectos diferentes de um mesmo texto em termos tanto contextuais quanto linguísticos.



consumo e de circulação. Cada um desses contextos está ligado a quem produz, para quem produz e como e onde é vinculado. Assim “um texto é produto do seu entorno e funciona nele” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 24). A relação entre texto e contexto está presente no aspecto funcional da linguagem, logo é dialética. O texto cria o contexto assim como o contexto cria o texto. Nessa perspectiva, a LSF compreende o contexto como estratificado em contexto de cultura e contexto de situação. O conceito de contexto, na sua dimensão tanto situacional quanto cultural, é de extrema importância para a LSF. De acordo com Gouveia (2009, p. 25):

Do ponto de vista da LSF, todo o texto ocorre em dois contextos, um dentro do outro. O primeiro nível contextual é definido pelo contexto de situação, o segundo pelo contexto de cultura. Trata-se de dois níveis que, no plano de estratificação do sistema, correspondem a níveis extralinguísticos, tendo relação com os níveis linguísticos, em que o estrato do contexto se realiza no estrato do conteúdo.

Para interpretar e incorporar sentido ao texto, é preciso, além de compreender o que acontece no momento da realização dele, perceber o entorno cultural mais amplo. O contexto de cultura consiste em um sistema amplo de significados em que diversos outros sistemas semióticos se realizam, e um deles é a linguagem. No meio universitário, por exemplo, todas as escolhas linguísticas são diretamente influenciadas pelo contexto acadêmico específico. Logo, o contexto cultural determina como os significados são construídos. O contexto de situação compreende o ambiente imediato e particular em que o texto é produzido. Nesse caso, possibilita a compreensão daquilo que acontece fora do texto, assim como o contexto de cultura. Halliday e Hasan (1985) definem três variáveis que caracterizam o contexto de situação: campo, relação/papel e modo. O campo constitui-se como o cenário institucional no qual um evento de uso da língua ocorre, incluindo o assunto em si, o que está acontecendo, a natureza da ação social. O papel está ligado aos interlocutores e as relações que são estabelecidas entre esses participantes. Essas relações podem ser permanentes ou temporárias, incluindo os papéis que os participantes desempenham na interação (se de aprendizes ou não), a distância social, o poder, bem como os aspectos emocionais envolvidos. Por fim, o modo refere-se ao tipo de linguagem, meio ou canal pelo qual a comunicação se estabelece, podendo ser oral ou escrito, mono ou multimodal. Essas três variáveis definem a composição discursiva do texto, da mesma maneira que as escolhas linguísticas para sua realização. Compreender como se materializa/concretiza a linguagem na sociedade é compreender o contexto de situação em que ela se realiza.

Os três elementos do contexto situacional são inferidos nas escolhas léxico-gramaticais que constituem uma situação interativa imediatamente instaurada, veiculada sob o formato de texto como um evento único. Essa concretização pode ser observada pelas metafunções, pois elas se constituem em manifestações dos propósitos que são subjacentes aos usos da língua.

### *Metafunções da linguagem*

Na LSF, o conceito de função é propriedade fundamental da linguagem, base para a evolução do sistema semântico de significados. Com base nisso, a teoria apresenta três funções gerais da linguagem, as quais estão relacionadas com as variáveis de contexto de situação. Tais relações possibilitam a observação e a análise das escolhas linguísticas em relação ao contexto e ao aspecto dialógico da linguagem. Vian Jr. e Ikeda (2009, p. 18) trazem mais um aspecto funcional: “Um potencial de significados à disposição dos usuários. Uma vez que a linguagem é vista como um potencial de significados, três serão os tipos de significados simultaneamente trocados em cada interação ou produção textual.”

Essas manifestações dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da linguagem no sistema linguístico são divididas em três metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual. A primeira, relacionada ao conceito de campo, é responsável pela representação do mundo e pela compreensão do meio através da linguagem. Realiza-se por duas funções distintas: experiencial, que é responsável pela construção de um modelo de representação de mundo; e lógica, que é responsável pelas combinações de grupos lexicais e oracionais. A segunda é a interpessoal, ligada à relação entre os participantes (falantes/ouvintes ou leitores/escritores); aborda o texto como um diálogo, a linguagem como interação social. A terceira é a textual, ligada ao modo (oral ou escrito, verbal ou multimodal); é responsável pela organização da informação e concretiza, assim, o produto das duas outras funções por meio do texto. De acordo com Vian Jr. e Ikeda (2009, p. 18),

Trocamos significados ideacionais, ao mesmo tempo em que interagimos com membros de nosso meio social, o que nos exige fazer escolhas em relação à maneira como vamos nos dirigir à pessoa; logo, estamos trocando também significados interpessoais. Por fim, ao elaborarmos a forma como vamos interagir, seja pelo modo oral, seja pelo escrito, estruturamos a nossa interação de modo a organizar o conteúdo de nossa mensagem, o que nos leva, portanto, a trocar significados textuais.

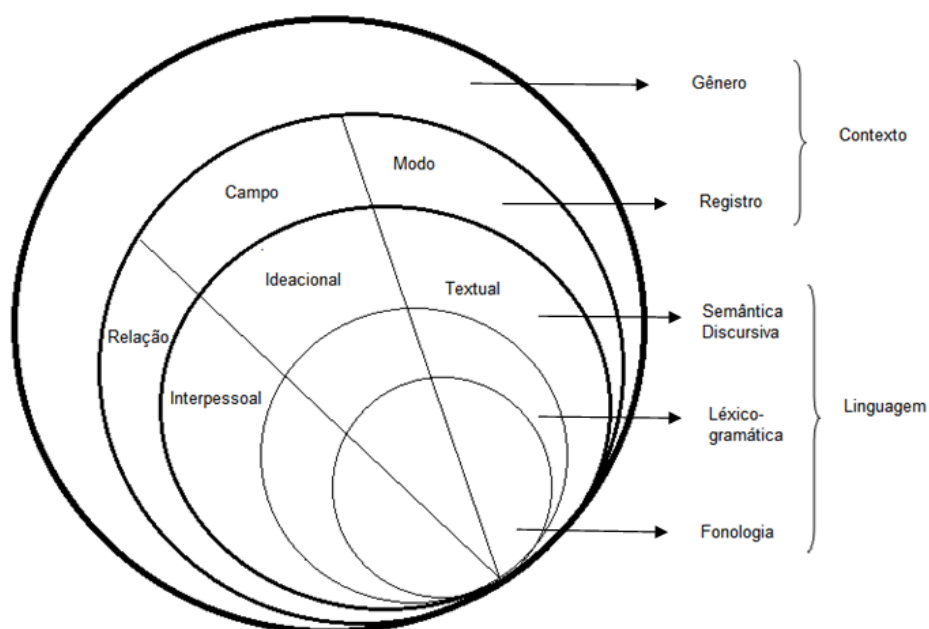
Trata-se, portanto, de escolhas relativas à construção de sentido que possibilitam analisar a organização da língua no texto como um todo. Quando se analisa a metafunção ideacional, o sistema a ser considerado é o da transitividade. Na interpessoal, é o de modo e modalidade, em que a oração é vista como troca. Na metafunção textual, o sistema responsável é o da estrutura temática, representado pelo tema e pelo rema de cada oração. Para Fuzer e Cabral (2014, p.34), “cada componente corresponde a três tipos de coisas, mas, ao mesmo tempo, estão sistematicamente relacionados, a ponto de um mesmo item gramatical os representar”. Percebe-se que, para a teoria, a base para a interpretação funcional da estrutura gramatical é a multifuncionalidade.

### *Gênero na LSF*

Na abordagem sistêmico-funcional, de acordo com Vian Jr. e Ikeda (2009), o conceito de contexto de cultura associa-se ao meio sociocultural mais amplo, o que inclui a ideologia, as convenções sociais e as instituições que estabelecem os propósitos sociais das interações. “Em cada troca realizada em dado ambiente, os usuários recorrem a diversos gêneros discursivos para atingir seus propósitos sociais e comunicativos.” (VIAN JR. E IKEDA, 2009, p. 19). Nesse sentido, este estudo leva em consideração a visão de gênero que se utiliza dos subsídios da LSF para entender o seu funcionamento, principalmente pensando no ensino. A teoria se baseia na ideia de que todo comportamento linguístico é determinado por fatores sociais, culturais e com propósitos comunicativos definidos. Para os autores da chamada Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012), a relação entre linguagem e contexto é inerente, portanto o gênero é considerado como um processo social.

Conforme os pressupostos da LSF, sabe-se que qualquer texto implica um conjunto de elementos linguísticos que representam o campo, a relação e o modo e que essas categoriais são condicionadas pelo contexto de situação. Contudo, além disso, o texto é a instanciação de um gênero, e a escolha desse gênero é uma condição do contexto de cultura. Para Eggins (1994), o gênero encontra-se num plano semântico superior ao registro; e o registro, por sua vez, superior à linguagem. Logo, entende-se o registro como a realização do gênero, e ambos integram os conceitos de contexto, como mostra a Figura 01 a seguir.

**Figura 01:** Estratificação do Contexto e Linguagem



Fonte: Adaptado de Rose e Martin, 2012, p. 311.

Gênero e registro são duas variáveis do contexto que influenciam diretamente na materialização da linguagem em textos e se realizam mutuamente. Da mesma forma

que o registro é a instanciação do gênero, a linguagem é a manifestação do registro. Por esse ângulo, entende-se que existem estruturas recorrentes de textos escritos e orais, estabelecidos socialmente segundo os interesses comunicativos dos produtores. Nesse sentido, Martin e Rose (2008, p. 06) definem o conceito de gênero como “processos sociais graduais e guiados por objetivos, através dos quais os sujeitos sociais vivem suas vidas em dada cultura.” Entende-se como processos sociais, uma vez que são realizados por sujeitos sociais que interagem em um determinado contexto, uma determinada cultura. São guiados por objetivos, pois sempre se realizam com o intuito de realizar algo. Graduais, em razão de que vários passos são executados para alcançar os seus objetivos. Um gênero representa um evento ou um conjunto de eventos que levam a criação de um texto baseado em um propósito ou em um objetivo comunicativo/social comum.

Percebe-se que os gêneros representam atos linguísticos e sociais firmados culturalmente e produzidos por uma comunidade discursiva concreta. Logo, vão além de significados individuais e precisam ser analisados através das relações que são estabelecidas contextualmente. Nesse sentido, os pesquisadores da Escola de Sydney elaboraram duas perspectivas para analisar e definir os gêneros: a tipológica e a topológica. A primeira sistematiza os gêneros em famílias, e essas famílias são classificadas a partir dos propósitos sociais que são três: envolver, informar e avaliar. Cada família envolve gêneros que compartilham o mesmo propósito social. Para ilustrar melhor os gêneros que compõem cada família, o Quadro 01 apresenta a classificação tipológica feita por Rose e Martin (2012, p. 130) e adaptado por Santos (2016, p. 50):

**Quadro 01:** Famílias e respectivos gêneros

Propósito Social	Família de Gêneros	Gêneros
ENVOLVER	Estórias (eventos em sequência ou não)	Relato, narrativa, exemplum, anedota/episódio, notícia jornalística
INFORMAR	Histórias /Estruturações históricas (etapas no tempo)	Relatos autobiográficos, relatos biográficos, relatos históricos, relato/explicação histórica
	Explicações (causas & efeitos)	Explicação sequencial, Explicação condicional, Explicação fatorial, Explicação consequencial
	Procedimentos (instruções)	Procedimento, relato de procedimentos
	Relatórios (descrição de coisas)	Descritivo, classificativo e composicional
AVALIAR	Argumentos (persuadir)	Exposição e discussão
	Respostas a textos (criticar)	Resenha, interpretação, resposta crítica

Fonte: Adaptado de Santos, 2016, p. 50.

A perspectiva tipológica é complementada pela topológica, para que assim sejam estabelecidas regiões semânticas nas quais os gêneros poderão se afastar ou se aproximar entre si. Dessa forma, a segunda perspectiva permite estabelecer graus de

proximidade entre os gêneros. Enquanto a tipologia classifica conforme as diferenças, a topologia permite estabelecer semelhanças entre os gêneros, sendo uma ferramenta útil para explorar o ajuste entre textos específicos e o gênero que eles realizam.

Os gêneros estão organizados a partir dos três propósitos sociais: envolver, informar e avaliar. Gêneros como opinião, resenha, interpretação, exposição e discussão, por exemplo, apresentam o mesmo propósito social, que é o de avaliar, mas o que os diferencia são os seus diferentes objetivos sociocomunicativos. Enquanto o gênero opinião objetiva reagir emocionalmente a um texto, o gênero resenha visa avaliar um texto. Assim, tais objetivos orientam as etapas que determinado gênero irá se desenvolver.

Além dos propósitos sociais e dos objetivos sociocomunicativos, é importante notar que um gênero é organizado em etapas e fases. De acordo com Santos (2016, p. 52), “As etapas compõem sua estrutura esquemática e são passos obrigatórios e típicos da instanciação de um gênero particular; as fases, por seu turno, compõem cada etapa e são frequentemente mais variáveis”. Para chegar à classificação de um gênero, é preciso explorar as diferentes etapas e fases que um texto apresenta. Para isso, é preciso se ater ao contexto de situação, ou seja, às variáveis do registro. Dessa forma, as escolhas referentes aos estratos da linguagem também serão essenciais para classificar cada gênero conforme suas particularidades. Vale ressaltar que nem todos os textos se encaixam perfeitamente em um gênero ou outro. Um mesmo texto pode apresentar características de diversos gêneros. Nesse sentido, Martin e Rose (2008) explicam que não são os gêneros que são misturados, mas os textos individuais que lhes instanciam.

### *Metodologia*

Esta pesquisa é de caráter qualitativo-interpretativista e tem como objeto de análise os textos produzidos por alunos que ingressaram recentemente no curso de graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, matriculados na disciplina de Leitura e Produção Textual. A disciplina em questão tem como proposta a produção de cinco tarefas<sup>3</sup>: apresentação pessoal, relato de uma emoção forte, descrição de processo, memorial de leitura e dissertação. Todas as produções escritas possuem primeira versão e uma reescrita, produzidas a partir de um conjunto de orientações, desde um parecer descritivo da primeira versão, passando por observações dos colegas em aula e um conjunto de critérios construídos que visam explicar o processo de escrita com base em um conjunto de qualidades discursivas que o texto pode ter. Além disso, todas as produções foram postadas em um blog, no qual cada aluno podia fazer comentários nos textos dos colegas.

Esses dados foram coletados conforme parecer favorável do comitê de ética e integram o projeto de pesquisa “A Linguística Sistemico-Funcional e a Escrita/Reescrita Acadêmica”, que faz parte do Programa de Pós-Graduação da UFRGS e é coordenado pela professora Lucia Rottava. Trata-se de um projeto que é integrado à rede de

---

<sup>3</sup> Uma tarefa se constitui de um conjunto de instruções que orientam a leitura e a escrita, incluindo propósito, interlocutor e gênero, além dos procedimentos ou planejamento para realização dela, e avaliação (ROTTAVA, 2003, p. 79-80).

pesquisa *Systemic Across Language* (SAL) e que direciona a atenção para a escrita e a reescrita em contexto acadêmico, buscando integrar não só ensino e pesquisa, mas também graduação e pós-graduação.

Para a análise em questão, foram selecionados 5 textos, sendo um exemplar de cada tarefa. Abaixo, o Quadro 02 expõe as tarefas desenvolvidas.

**Quadro 02:** Tarefas de produção textual

T1	Apresentação pessoal	Apresentar-se a partir de uma peculiaridade que lhe constitui.
T2	Relato de uma emoção forte	Relatar alguma situação ou acontecimento que provocou uma emoção forte.
T3	Descrição de um processo	Descrever detalhadamente um processo.
T4	Memorial de leitura	Remontar a experiência pessoal com a leitura com base em conceitos teóricos.
T5	Dissertação	Argumentar sobre um tema específico.

Fonte: Lopes, 2016, p. 37.

Sabe-se que, na LSF, a análise de textos pode ser feita em qualquer um dos estratos da linguagem. Nesse caso, os dados foram observados a partir dos estratos contextuais que envolvem o texto. À vista disso, os textos selecionados serão analisados conforme sua organização tipológica, a fim de identificar o propósito social e objetivos sociocomunicativos, o gênero que opera cada texto e as suas etapas de desenvolvimento.

**Análise dos dados**

*Tarefa 1*

O primeiro texto a ser analisado da T1 corresponde a uma Apresentação Pessoal. Cada aluno deveria escolher alguma particularidade sua e, a partir dela, escrever um texto se apresentando. O objetivo dessa tarefa era que os estudantes aprendessem a se descrever de forma clara e objetiva. Essa é uma tarefa de muita relevância, pois é o primeiro contato dos estudantes com a produção textual acadêmica. Conforme mostra o Texto A, todas as produções dessa tarefa compartilham do mesmo propósito, que é o de Informar e se constituem do mesmo gênero, o Relato Autobiográfico. O Quadro 03 abaixo, adaptado de Rose e Martin (2012), ilustra a configuração do gênero Relato Autobiográfico.

**Quadro 03:** Etapas do Gênero Relato Autobiográfico

GÊNERO	OBJETIVO SOCIOCOMUNICATIVO	ETAPAS
Relato Autobiográfico	Relatar eventos da própria vida	Orientação Registro de etapas

Fonte: Adaptado de Rose e Martin, 2012.

A seguir, descreve-se a análise da primeira tarefa:

**Quadro 04:** Texto A - Apresentação Pessoal

<b>Etapas</b>		<b>T1: Apresentação Pessoal</b>
Orientação	1 2	Me chamo Débora, tenho vinte e um anos e acredito que a característica pela qual sou mais lembrada seja a timidez.
Etapa 1	3 4 5 6	Talvez esse traço se justifique pelo fato de ter tido uma mãe que falasse por todos os membros da família, como nas festas de aniversário em que ela contava todas as novidades, deixando os filhos sem ter o que comentar.
Etapa 2	7 8 9 10 11 12 13	Ser tímido dificultou uma série de coisas em minha vida, como fazer novos amigos quando mudei de colégio, mais precisamente na quinta série, e quando nesse novo lugar as apresentações de seminários tornaram-se cada vez mais frequentes. Essas apresentações eram torturantes pra mim, falar em frente de toda a turma (quase trinta pessoas, um absurdo!) deixava-me muito nervosa e com o rosto vermelho de vergonha também.
Etapa 3	14 15 16 17 18 19	Ao longo do tempo fui perdendo aos poucos essa minha característica, a vida escolar contribuiu muito para isso através de seus diversos desafios. No colégio somos obrigados a lidar com as diferenças, sair de nossa zona de conforto, entrar em contatos com pessoas que não temos afinidade ou simplesmente não conhecemos e apresentar trabalhos sobre assuntos que não dominamos.
Etapa 4	20 21 22 23 24	Ao entrar na faculdade, sinto que já deixei boa parte de minha timidez no passado, parece que nunca foi tão fácil fazer novos amigos e conhecidos como nesse um mês de aulas, mas espero mantê-la nem que seja uma pequena parte, pois faz parte de mim, da minha personalidade e não posso lutar contra isso.

Fonte: Lopes, 2016, p. 38.

De acordo com Rose e Martin (2012), gêneros autobiográficos possuem o objetivo sociocomunicativo de recontar eventos da própria vida. Percebe-se isso no texto A, uma vez que o aluno faz uma pequena narrativa, recontando fatos reais da sua vida. Em relação às etapas do gênero, o exemplar analisado apresenta a etapa de orientação logo no início do primeiro parágrafo (l. 1 e 2), em que se expõe para o leitor. O registro das etapas se divide em quatro: na primeira etapa, Débora remete a eventos de sua infância (l. 3 a 6); na segunda etapa, ela fala da sua vida escolar inicial (l. 7 a 13), refletindo sobre as dificuldades que enfrentou por ser tímida; na etapa 3, reporta-se aos anos escolares que se seguiram (l. 14 a 19); por fim, na etapa 4, (l. 20 a 24), ela conta fala da sua vida atual e das mudanças que ocorrem ao entrar na faculdade.

### *Tarefa 2*

A segunda tarefa a ser analisada foi o Relato de uma emoção forte. A proposta consistia em narrar alguma situação ou acontecimento que provocou uma emoção forte, situando o seu leitor temporal e espacialmente. Os textos da T2 encaixam-se no gênero Episódio, pertencente à Família de Gêneros Histórias e compartilham do propósito social de envolver. O gênero em questão possui três etapas essenciais:

orientação, evento marcante e reação, conforme ilustra o Quadro 05 abaixo.

**Quadro 05:** Etapas do Gênero Episódio

GÊNERO	OBJETIVO SOCIOCOMUNICATIVO	ETAPAS
Episódio	Compartilhar uma reação emocional em uma história	Orientação Evento Marcante Reação

Fonte: Adaptado de Rose e Martin, 2012.

Abaixo, detalha-se a análise da segunda tarefa.

**Quadro 06:** Texto B - Relato de uma Emoção Forte

Etapas	T2: Relato de uma Emoção Forte	
Orientação	1	Era o mês de julho, o inverno já estava entre nós e os grandes casacos já nos cobriam. A promessa de uma semana longe do Sul e um pouco mais quente tinha subido à minha cabeça. Tudo parecia certo nos mínimos detalhes: mochila pronta e mente preparada pra uma aventura. Não sabia, ali, da proporção do que estava prestes a acontecer, mas era fato de que eu voltaria diferente. Ir ao Rio de Janeiro com um propósito – não só para ir aos pontos turísticos e conhecê-los – difere totalmente da percepção normal da viagem.
Evento marcante	9	A Jornada Mundial da Juventude, evento no qual eu participaria, transformou o meu ser, o meu agir e o meu pensar. Ao conversar com uma menina do Zimbábue, pude perceber quão grande e singular é o mundo em que vivemos. Eu jamais imaginei conhecer alguém de lá, e isso me fez notar o quão grande e diverso o mundo é.
Reação	14	Foi como um estalo em minha mente, quase como se tivesse surgido uma lâmpada em minha cabeça, igual aos desenhos animados. A riqueza da diversidade eu pude perceber e senti a magnitude da existência humana. Ir ao Rio foi uma aventura – e mudou minha vida. Conhecer gente de tantos lugares do mundo abriu meus olhos pra grandeza do lugar em que vivemos e pra como a humanidade é tão diferente: coisas que a gente aprende, mas ver faz toda a diferença.

Fonte: Lopes, 2016, p. 39.

O gênero episódio pertence à Família de Gêneros Histórias e possui o objetivo sociocomunicativo de compartilhar uma reação emocional em uma história. No texto B, é narrado um evento que marcou emocionalmente a vida do estudante. Nas linhas 1 a 8, pode-se identificar a etapa de orientação, em que o aluno orienta o seu leitor em relação ao espaço, ao tempo e ao assunto do texto. Na segunda etapa (l. 9 a 13), o aluno narra qual foi o evento que marcou a sua vida. Por fim, termina o texto (l. 14 a 20) expondo ao leitor a sua reação em relação ao evento.

*Tarefa 3*

Na terceira tarefa, os alunos deveriam descrever detalhadamente um processo



de forma concreta. Os textos dessa tarefa partilham do mesmo propósito social de informar e se enquadram no gênero Procedimentos. Textos pertencentes ao gênero Procedimentos possuem o objetivo sociocomunicativo de apresentar como fazer experimentos e observações. Em relação às etapas, o gênero em questão é dividido em três: propósito, equipamento e passos, como ilustra o Quadro 07 abaixo.

**Quadro 07:** Etapas do Gênero Procedimentos

GÊNERO	OBJETIVO SOCIOCOMUNICATIVO	ETAPAS
Procedimentos	Apresentar como fazer experimentos e observações	Propósito Equipamento Passos

Fonte: Adaptado de Rose e Martin, 2012.

O texto C apresenta essas configurações, como ilustrado a seguir.

**Quadro 08:** Texto C – Descrição de um Processo

Etapas		T3: Descrição de um processo	
		Título: Como matar uma aranha	
Propósito	1	Entre todos os animais considerados irracionais, as aranhas são	
	2	certamente uma exceção. Esses bichos horrendos são muito mais	
	3	espertos do que muitos seres humanos, sendo capazes de planejar um	
	4	ataque contra você e de se esconder com eficácia. Por esse motivo, é	
	5	necessário ser extremamente cuidadoso e ágil para conseguir matá-	
	6	los.	
Passo 1	7	Mas antes de colocar em prática o processo em si, você precisa se	
	8	assegurar de que está em frente a uma aranha e não a qualquer outro	
	9	animal. Isso não é tão fácil quanto parece, pois existem aranhas de	
	10	tudo quanto é cor e tamanho. Para se ter certeza que o animal é de fato	
	11	o tenebroso aracnídeo, verifique o número de patas do bicho: deve	
	12	possuir oito, quatro de cada lado de uma bola conhecida como	
	13	“corpo”.	
	14	Apesar de não ser visível a olho nu, a aranha também possui oito	
	15	olhos, ou seja, quando você se deu conta de sua presença, ela já o está	
	16	observando há muito tempo. Por essa razão, você precisa ser	
	17	extremamente ágil.	
Passo 2	18	Ao ver o bicho, verifique de imediato se há algum inseticida nas	
	19	proximidades. Não se aventure a tentar matar o terrível animal	
	20	prensando-o com um objeto. As aranhas têm uma capacidade ninja de	
	21	pular alto e para variadas direções. Se você chegar perto do bicho com	
	22	uma intenção assassina, ele certamente pulará em sua direção e o	
	23	aterrorizará enormemente. Assim sendo, não se aproxime do animal.	
Passo 3	24	Se não houver um inseticida ao alcance de sua mão, afaste-se	
	25	lentamente à procura de um, mas nunca, nunca mesmo, perdendo de	
	26	vista o aracnídeo. Dotado de inteligência excepcional, se a aranha	
	27	notar que você a perdeu de vista por um segundo sequer, ela se	
	28	esconderá e você nunca mais conseguirá encontrá-la. Ela terá filhotes	
	29	em sua casa, que tomarão todo o espaço, e você será obrigado a se	
	30	mudar de residência.	

Equipamento	31	É importante, portanto, que você mantenha inseticidas espalhados por
	32	toda a casa, afinal nunca se sabe quando um desses bichos horrorosos
	33	lhe fará uma visita inesperada.
Passos 4	34	Então, após localizar o tubo de veneno mais próximo, segure-o com
	35	força e rapidamente aponte-o para o animal, acionando o spray
	36	venenoso por, pelo menos, dez segundos. Sim, dez segundos. Uma
	37	poça de veneno líquido será criada no chão da sua casa, na qual a
	38	aranha ficará imóvel, agora toda encolhida.
Passo 5	39	Aguarde ainda um minuto observando o cadáver molhado do animal,
	40	pois as aranhas são muito espertas e podem apenas estar se fingindo
	41	de mortas para fugir na primeira oportunidade. Apenas após um
	42	minuto sem detectar qualquer movimentação, pode-se dizer que o
	43	aracnídeo está de fato morto e que você, então, teve sucesso no
	44	procedimento.
Passo 6	45	Depois disso, é só começar a limpeza do local.

Fonte: Lopes, 2016, p. 40.

O texto inicia já apresentando o propósito (l. 1 a 6), que é a importância de matar uma aranha. Na sequência, o texto apresenta três passos distintos para a realização desse procedimento (l. 7 a 30). Depois, nas linhas 31 a 33, tem-se o que se pode classificar de equipamentos, em que o aluno fala da importância de se ter inseticidas para executar tal tarefa. O texto segue com mais três passos distintos (l. 34 a 45), que vão explicando os métodos para finalizar o processo que incluem manipular a vasilha contendo o veneno, observar qualquer possível movimento do inseto e, finalmente, limpar o local.

#### *Tarefa 4*

Na quarta tarefa, os alunos deveriam remontar a sua experiência pessoal e trajetória com a leitura com base em conceitos teóricos que foram estudados em sala de aula como parte do conteúdo que foi desenvolvido pela disciplina de Leitura e Produção Textual. Nessa produção, os alunos poderiam relembrar o primeiro contato ou a lembrança mais marcante com leituras em geral ou com alguma obra ou ator específico. Similarmente ao processo vivenciado na produção da T1, os alunos narraram eventos pessoais. Entretanto, além dessa narrativa, os alunos também refletem e interpretam esses eventos a partir de proposições de outras pessoas, no caso os autores estudados, como mostra a descrição do Texto D.

**Quadro 09:** Texto D – Memorial de Leitura

Etapas		T4: Memorial de Leitura
Título: Construindo histórias, contando sentidos		
Orientação	1	Trago uma situação que talvez seja comum entre jovens leitores, ávidos por querer saber mais do que realmente estão sabendo.
Incidente / Etapa 1	2	
	3	Dito isso, imagine um eu mais jovem e menos experiente. Ao pegar
	4	Iracema, deparei-me com tal vocabulário inusitado, que mesmo com
	5	muitos esforços, não consegui terminar uma leitura de 100 páginas em
	6	uma tarde, como costumava fazê-lo.
Sinopse do texto	7	“Ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão,
	8	pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite
	9	fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes
	10	discretas do texto num todo coerente” (KLEIMAN, 1995, pg. 25).
Interpretação	11	Temos que ter ciência de que eu, aos 12 anos de idade, achei que
	12	poderia arriscar-me em uma leitura mais clássica, para fugir da
	13	literatura infanto-juvenil, da qual já estava farta. Desse modo, com um
	14	conhecimento de mundo muito modesto e não tendo nem mera noção
	15	de linguística ou de como compreender um texto em que havia de ser
	16	necessário saber mais sobre a história que se passava naquele tempo e,
	17	além disso, das entrelinhas que se emaranham dentro dela.
Sinopse do texto/ Reafirmação	18	“O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento
	19	de mundo deve ser ativados durante a leitura para poder chegar ao
	20	momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em
	21	que as partes discretas se juntam para fazer um significado”
	22	(KLEIMAN, 1995, pg. 26).
Etapa 2	23	Assim sendo, passei, pelo menos, duas semanas indo e voltando nas
	24	páginas deste livro, com um dicionário ao lado e lendo mais as notas
	25	de rodapé do que qualquer outra coisa. Por conseguinte, aproveitei
	26	pouquíssimo da leitura – ou absolutamente nada – e, apesar disso,
	27	depois de muito esforço, terminei as 100 páginas orgulhosa, não
	28	porque havia entendido tudo e acrescido algo para minha formação,
	29	mas sim porque havia conseguido terminar um livro que é um clássico
	30	da literatura (e, na verdade, eu odiei a história – o que eu entendi dela,
	31	claro).
Sinopse do texto	32	“No que tange à pedagogia da leitura, interessa especialmente
	33	observar que interpretar não é ler (ainda que faça parte da leitura), da
	34	mesma forma que uma leitura é diferente de uma escuta de falas do dia
	35	a dia” (BRITO, 2012, pg. 27).
Reafirmação Interpretação	36	Tudo isso relatado nos faz refletir sobre o que os autores, Kleiman e
	37	Brito, dizem em seus textos e que foi relatado anteriormente; ler é
	38	muito mais do que apenas decodificar um amontoado de palavras e
	39	fazer sua própria compreensão, mas acima disso, é relacionar seu
	40	conteúdo com o conteúdo já existente em nossa mente.

Sinopse do texto	41 “A Leitura do mundo implicaria, portanto, o reconhecimento e a 42 percepção da vida-vivida, desde as experiências subjetivas mais 43 íntimas até as relações histórico-sociais mais complexas: a consciência 44 delas e seu reconhecimento seriam condição fundamental para que a 45 aprendizagem formal fosse instrumento de maior participação e de 46 transformação da ordem social injusta. Em termos claros, só faz sentido 47 aprender a leitura do texto se for para ampliar as formas de ser e de 48 perceber o mundo” (BRITO, 2012, p. 24).
Interpretação	49 Concluo, depois dessa experiência e de tomar conhecimento de o que é 50 uma leitura realmente, de acordo com os autores acima citados, ao me 51 arriscar em uma leitura não recomendada para uma menina de 12 52 anos, sem background suficiente para compreendê-la, pude refletir 53 sobre como levar minhas leituras a partir daquele momento em diante.
Etapa 3	54 Dos meus tenros 12 anos para a época da faculdade, a minha leitura 55 evolui – ou foi abruptamente obrigada a evoluir, talvez. No âmbito 56 acadêmico, as dificuldades apenas aumentam quando tratando de 57 compreensão de verdade de um texto, entretanto, conforme o tempo 58 passa, torna-se mais fácil conseguir compreender uma leitura um tanto 59 quanto mais sofisticadas.
Interpretação	60 Assim, a menina de 12 anos que teve inúmeros problemas ao ler 61 Iracema, hoje relê o mesmo livro sem problema algum. Tudo isso 62 devido ao que os autores explicam, o conhecimento de mundo 63 aumentou e agora tenho mais experiências como pessoa e sou mais 64 vivida do que a alguns anos atrás, o que me permite compreender 65 muito melhor um livro que exige certo teor crítico e conhecimento 66 prévio.

Fonte: Lopes, 2016, p. 42.

Pode-se perceber, com o Texto D, que os textos que integram o conjunto da T4 não conseguem se encaixar em um único gênero, sendo assim, conforme Martin e Rose (2008) afirmam, um mesmo texto pode apresentar características de diversos gêneros. Os textos da T4 englobam os três propósitos sociais definidos por Rose e Martin (2012): envolver, informar e avaliar. Por esse motivo, que se encontram, no Texto D, etapas recorrentes dos seguintes gêneros: Exemplo, Relato autobiográfico e Interpretação.

O Quadro 10 a seguir ilustra a configuração desses 3 gêneros.

**Quadro 10:** Etapas do Gêneros Exemplo, Relato Autobiográfico e Interpretação

FAMÍLIA DE GÊNEROS	GÊNERO	OBJETIVO SOCIOCOMUNICATIVO	ETAPAS
Histórias	Exemplo	Julgar o caráter ou o comportamento de um ser em uma história	Orientação Incidente Interpretação
Estruturações Históricas	Relato Autobiográfico	Relatar eventos da própria vida	Orientação Registro de Etapas
Respostas a textos	Interpretação	Interpretar a mensagem de um texto	Avaliação Desconstrução Desafio

Fonte: Adaptado de Rose e Martin, 2012.

O gênero Exemplo aparece quando o estudante objetiva analisar um comportamento ou uma história; verifica-se isso na etapa de orientação (l. 1 a 2), em que a estudante contextualiza o seu leitor sobre o fato que irá contar. Em seguida, ela apresenta o Incidente (l. 3 a 6). Vale ressaltar também que se pode considerar esse trecho como um dos registros de etapa do gênero Relato autobiográfico, que aparece em sequência quando a estudante conta das semanas que se seguiram após o incidente (l. 23 a 31) e quando avança para a época da faculdade (l. 54 a 59). Na continuidade do texto, ela interpreta o incidente (l. 11 a 17; 49 a 53; 60 a 66). Para interpretar o fato, utiliza-se também do gênero Interpretação, já que traz citações de outros textos (l. 7 a 10; 18 a 22; 32 a 35; 41 a 48). Assim, ao mesmo tempo em que interpreta e reafirma esses textos, ela vai dando sentido a sua história pessoal.

Da mesma maneira que o texto apresenta fases de diferentes gêneros, de diferentes famílias, o texto apresenta fases que são difíceis de categorizar. Como, por exemplo, o trecho das linhas 36 a 40, em que reafirma a mensagem do outro texto, a qual ele insere no seu discurso para interpretar o incidente narrado.

#### *Tarefa 5*

O último texto a ser analisado pertence a T5, que tinha como objetivo a produção de um texto dissertativo-argumentativo, ou seja, o aluno deveria escolher um tema específico e, com argumentos e contra-argumentos, defender o seu ponto de vista. Nesse sentido, os textos da T5 enquadram-se no gênero Discussão, já que compartilham do mesmo propósito social de avaliar, conforme mostra o Quadro 11 abaixo referente às etapas do gênero em questão.

**Quadro 11:** Etapas do Gênero Episódio

GÊNERO	OBJETIVO SOCIOCOMUNICATIVO	ETAPAS
Discussão	Discutir dois ou mais pontos de vista	Questão Lados Resolução

Fonte: Adaptado de Rose e Martin, 2012.

A seguir, detalha-se a análise da quinta tarefa.

**Quadro 12:** Texto E – Dissertação

<b>Etapas</b>	<b>T5: Dissertação</b>	
Questão	1	É incontroverso que diversos fatores acentuam o índice de
	2	criminalidade: racismo, alcoolismo, drogas, facilidade de comprar
	3	armas, baixo índice de escolaridade, entre outros. Porém, o nível de
	4	desigualdade social é uma das poucas causas da criminalidade que
	5	pode ser quantificada, facilitando seu estudo.
Lado 1	6	Desse modo, é mais fácil perceber que um país com melhor
	7	distribuição de riqueza, como a França, tem baixa criminalidade. O
	8	número de casos por homicídio por grupo de habitantes, em 1993, foi
	9	de 1.2. Já no Brasil, na mesma época, o índice foi 56.
	10	Além disso, um estudo sobre mortalidade por homicídios e
	11	condições de vida, publicado em 2001, constatou que: “A taxa de
	12	homicídios tem-se mostrado fortemente correlacionada aos níveis de
	13	renda, mostrando que a questão da violência urbana não pode ser
	14	dissociada da aguda disparidade presente na sociedade, que tende a
	15	torná-la menos coesa, menos confiável, mais injusta e hostil.”
	16	(MACEDO, Adriana C et al.)
Lado 2	17	Há quem possa argumentar que o Brasil é um país que possui muitos
	18	pobres, diferentemente da França, e este é o real motivo de tanta
	19	violência e criminalidade.
Resolução	20	Acontece que em países muito pobres, como Gana, país localizado no
	21	oeste da África, ocorriam 2,1 casos de homicídio para cada 100 mil
	22	habitantes, no ano de 1990. No Brasil, na mesma data, a média de
	23	casos de homicídios, por ano, por grupo de 100 mil habitantes, é 19,4.
	24	Assim, conclui-se onde não há diferenças sociais, seja a população
	25	preponderantemente rica ou pobre, os índices de criminalidade são
	26	baixos. Por outro lado, em países como o Brasil, onde 5% da
	27	população detém a mesma renda que os outros 95%, a violência é
	28	absurda e cresce a cada dia. Por isso, um grande passo para reduzir a
	29	criminalidade em nosso país é reduzir as diferenças sociais.

Fonte: Lopes, 2016, p. 44.

Além de compartilharem o mesmo propósito social, os textos da T5 possuem o mesmo objetivo sociocomunicativo de discutir dois ou mais pontos de vista, como mostra o Texto E. Em relação às etapas do gênero Discussão, o texto apresenta uma Questão (l. 1 a 5), que é o aumento da criminalidade no Brasil; expõem dois lados, o primeiro lado (l. 6 a 16) fala da relação entre criminalidade e desigualdades sociais, e o segundo lado (l. 17 a 19) contra-argumenta que a maior causa de criminalidade é a pobreza. Por fim, finaliza o texto com uma resolução (l. 20 a 29), concluindo que para reduzir a criminalidade é preciso diminuir as desigualdades sociais.

### *Considerações finais*

Da discussão teórica hallidayana e seu deslocamento para o campo dos gêneros, percebe-se que, a partir da concepção de que todo comportamento linguístico é determinado por fatores sociais, culturais e com propósitos comunicativos definidos, o

gênero é um processo social e que a relação entre linguagem e contexto é inerente. Os gêneros representam atos linguísticos e sociais firmados culturalmente e produzidos por uma comunidade discursiva concreta. Logo, a construção de sentidos em um texto vai além de significados individuais e precisa ser analisada além dos seus traços linguísticos; é preciso explorar também as relações que são estabelecidas contextualmente para identificar os propósitos sociais e os objetivos sociocomunicativos.

Com a análise tipológica, os resultados indicam que a escolha dos gêneros, em cada tarefa, é motivada por propósitos sociais e objetivos sociocomunicativos comuns. Constatou-se também que os textos contemplam todas as etapas de desenvolvimento de cada gênero. Entretanto, alguns textos, mas especificamente pertencentes à T4, apresentam características de gêneros distintos. Confirmou-se que nem todos os textos se encaixam perfeitamente em um gênero ou outro, ou seja, um mesmo texto pode apresentar características de diversos gêneros. Esse pressuposto se confirma dentro da Pedagogia de Gêneros, inclusive, pois os gêneros não são imutáveis e se modificam temporalmente e socialmente.

Por conseguinte, embora tenha sido possível identificar os gêneros de produção mais recorrentes, bem como reconhecer que a disciplina em questão, que é oferecida no início do curso, consegue contemplar textos de todos os propósitos sociais, é necessária uma análise topológica para verificar de forma mais concisa a singularidade da construção de sentidos nos textos desse contexto. Conclui-se que identificar de que maneira os sentidos são construídos em um texto em relação ao contexto possibilita uma compreensão mais concreta de como se dá esse processo de construção de sentidos na escrita. Nesse âmbito, o aluno precisa refletir e ter clareza do modo como esse processo se desenvolve. Por essa razão, acredita-se que este trabalho possa contribuir para a compreensão desse processo e para a reflexão de novas práticas de ensino em contexto acadêmico que considerem não só aspectos linguísticos, mas também aspectos contextuais, com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento da prática de escrita dos estudantes.

### *Referências*

EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter Publishers, 1994.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

GOUVEIA, Carlos A. M. *Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional*. Universidade de Lisboa, Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Portugal. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun.2009.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. Revisada por C. M. I. M. Matthiessen. London: Edward Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, H. *Language, context and text: aspects of a language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

LOPES, I. M. da S. *Escrita acadêmica e gêneros: uma análise sob o prisma da linguística sistêmico-funcional*. 2016. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Letras da UFRGS, Porto Alegre, 2016.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre relations: mapping culture*. Equinox: London and Oakville, 2008.

ROTTAVA, Lucia. *A leitura e a escrita como processos inter-relacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispano-falantes*. Ijuí: Editora da UNIJUI, v. 01, 2003.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to write, reading to learn: genre, knowledg and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox, 2012.

SANTOS, Sulany Silveira dos. *A retextualização em inglês/língua estrangeira em contexto acadêmico na perspectiva da linguística sistêmico-funcional*. Porto Alegre: UFRGS, 2016. 181f. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, Wagner R; ESPINDOLA, Elaine. Afinal, o que é gênero textual na linguística sistêmico-funcional? *Revista da Anpoll*, nº 34, p. 259-307, Florianópolis, jan./jun. 2013.

VIAN JR., O.; IKEDA, S. N. O ensino do gênero *resenha* pela abordagem sistêmico-funcional na formação de professores. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 12, n. 1, p. 13-32, jan./jun. 2009.



# O uso de anglicismos no jargão corporativo: algumas reflexões com base em textos voltados a empreendedores<sup>1</sup>

CLARICE CRISTINA CORBARI

Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente do Curso de Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

E-mail: ccorbari@yahoo.com.br

LUCAS MATHEUS SALVINI

Graduando em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).  
Bolsista do Programa de Iniciação Científica-Pibic/Fundação Araucária.

E-mail: salvini.lucass@gmail.com



**Resumo:** Neste artigo, objetivamos tecer algumas reflexões sobre o uso de anglicismos no jargão corporativo, especialmente no discurso do empreendedorismo. Apresentamos, primeiramente, uma revisão bibliográfica sobre o papel das trocas linguísticas na história das línguas e sobre os conceitos de empréstimo e estrangeirismo, bem como uma breve discussão sobre movimentos protecionistas da língua e sobre o uso de anglicismos no jargão corporativo. Em seguida, expomos resultados de análise de quatro matérias publicadas em uma revista virtual da área da Administração, voltada especialmente para pequenos empreendedores. A partir do mapeamento de termos em língua inglesa nesses textos, fazemos uma reflexão sobre os possíveis motivos para a adoção de anglicismos nessa área, mesmo em casos em que existem termos correspondentes na língua adotante.

**Palavras-chave:** Jargão corporativo. Anglicismos. Língua Portuguesa.

**Abstract:** In this article, we aim to make some reflections on the use of anglicisms in corporate jargon, especially in the discourse of entrepreneurship. First, we present a bibliographic review on the role of linguistic exchanges in the history of languages and on the concepts of borrowing and foreignism, as well as a brief discussion on protectionist movements of language and on the use of anglicisms in corporate jargon. Then, we present the results of the analysis of four articles published in a virtual magazine in the Administration area, aimed especially at small entrepreneurs. Based on the mapping of terms in English in these texts, we reflect on the possible reasons for the adoption of anglicisms in this area, even in cases where there are corresponding terms in the adopting language.

**Keywords:** Corporate jargon. Anglicisms. Portuguese.

---

<sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida no Programa de Iniciação Científica (Pibic) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, com financiamento da Fundação Araucária.

## *Introdução*

A história é caracterizada por relações de diversas naturezas entre os povos – comércio, guerras, escravidão, colonização, conquistas territoriais, migrações etc. –, mediadas por contatos linguísticos que resultam em fenômenos dos mais variados níveis: pidginização, bilinguismo, adoção de estrangeirismos, empréstimos linguísticos, entre outros (vejam-se, por exemplo, WEINREICH, 1953; GUMPERZ, 1964; SANKOFF, 2001). Neste estudo, interessa-nos especialmente a influência de uma língua sobre a outra no nível do léxico, que se materializa na forma de empréstimos linguísticos e, conforme focalizamos aqui, de estrangeirismos.

A adoção de palavras estrangeiras na língua vernácula não é novidade na história. Faraco (2001a, p. 170), por exemplo, menciona que “a história das línguas é em grande parte uma história de empréstimos”. Trata-se de um fenômeno normal, que se assenta no pressuposto da mudança linguística: “[...] todas as línguas vivas mudam constantemente com o decorrer do tempo. Essas mudanças ocorrem quando surge contato com outras culturas, tanto externas quanto internas, e são facilmente observadas no domínio do léxico, devido ao seu caráter renovador” (TORII, 2007, p. 17). É importante lembrar, porém, que a mudança linguística compreende diversos outros fatores, sendo a adoção de termos de uma língua estrangeira apenas um dos aspectos.

Sobre os estrangeirismos especificamente, Faraco (2001a) informa que, apesar de os termos originários da língua inglesa, ou anglicismos, serem os mais comuns atualmente, em séculos anteriores, quando a língua de prestígio era o francês, já se realizava o uso de galicismos (estrangeirismos advindos do francês) por parte dos falantes. Isso mostra como a língua de prestígio de determinado período histórico tem influência sobre as outras línguas, ao se mostrar provedora de vários termos estrangeiros. Nesse processo, as línguas de menor prestígio adotam esses termos por motivos diversos, um dos quais, especialmente na atualidade, pode ser a necessidade de adaptação ao cenário econômico e tecnológico global.

No contexto brasileiro atual, um dos espaços de circulação dos anglicismos é o constituído por páginas virtuais dedicadas ao empreendedorismo. Nesse sentido, buscamos, neste artigo, refletir sobre o uso, por vezes considerado indiscriminado, de termos da língua inglesa no jargão corporativo, especialmente no discurso do empreendedorismo. Para isso, primeiramente, desenvolvemos uma discussão teórica a respeito de alguns tópicos relacionados ao assunto e, em seguida, apresentamos um mapeamento de anglicismos coletados em textos da Internet voltados a pequenos empreendedores e tecemos algumas reflexões sobre esses usos.

### *O papel das trocas lexicais na história das línguas*

Há séculos, as diferentes línguas realizam trocas lexicais entre si, sendo as línguas francas de cada período histórico as principais provedoras dos termos e expressões, e as línguas de menos prestígio, as principais adotantes. Segundo Gois (2008, p. 15), a adoção de termos estrangeiros em uma língua resulta de “[...] mudanças linguísticas relacionadas à história sócio-político-cultural de um povo, além de ser um

fenômeno lingüístico ligado ao prestígio de que determinada língua ou povo que fala goza”. Esse autor lembra que o estrangeirismo é uma constante nos processos culturais em todo o mundo, pois “[...] permeia os processos de colonização e as migrações, numa miscigenação cultural que se processa geralmente sem a voluntariedade de mudanças na vida social, por parte dos moradores de um local” (GOIS, 2008, p. 14).

Ao descrever como uma língua adquire o *status* de língua de prestígio no cenário global, David Crystal (2003) coloca em pauta o poder que determinados povos detêm em relação a outros: em séculos passados, tratava-se do poderio militar ou religioso, enquanto no atual universo globalizado tal prestígio ocorre pelo monopólio cultural e econômico. Para Crystal (2003), o tamanho populacional tem pouca relação com o *status* da língua desses falantes:

A razão pela qual uma língua se torna uma língua global tem pouca relação com o número de pessoas que a falam. Tem mais a ver com quem são esses falantes. O latim se tornou uma língua internacional através do Império Romano, mas isso não ocorreu porque os romanos eram mais numerosos que os povos que eles dominaram. Eles eram simplesmente mais poderosos. E mais tarde, com o declínio do poderio militar romano, o latim permaneceu como a língua internacional da educação por um milênio, graças a uma fonte de poder diferente – o poder eclesiástico do Catolicismo Romano<sup>2</sup> (CRYSTAL, 2003, p. 7, tradução nossa).

A incorporação de termos estrangeiros às línguas adotantes enriquece o léxico destas últimas, pois o léxico de um idioma “[...] não se amplia exclusivamente por meio de acervo já existente: os contatos entre as comunidades lingüísticas refletem-se lexicamente e constituem uma forma de desenvolvimento do conjunto lexical de uma língua” (ALVES, 1994, p. 72).

Segundo Santa Maria (2017), a adoção de termos em língua estrangeira

[...] reflete, em certa medida, a extensão da predisposição de um povo em se relacionar com pessoas de outros países e realizar intercâmbios culturais. Uma vez que o falante precise de um termo importado, por não encontrar no léxico de sua língua um equivalente satisfatório, o estrangeirismo se faz necessário. Ele representa, assim, a mesclagem cultural entre povos de origens diferentes bem como uma troca de influências (SANTA MARIA, 2017, p. 23).

Sobre a razão do ingresso de determinados termos na língua adotante, vale mencionar que a absorção de termos provenientes de outros idiomas “[...] geralmente é fruto da necessidade de acrescentar novas definições de atividades e fornecer

---

<sup>2</sup> No original: “Why a language becomes a global language has little to do with the number of people who speak it. It is much more to do with who those speakers are. Latin became an international language throughout the Roman Empire, but this was not because Romans were more numerous than the peoples they subjugated. They were simply more powerful. And later, when Roman military power declined, Latin remained for a millennium as the international language of education, thanks to a different sort of power – the ecclesiastical power of Roman Catholicism”.

nomeação para objetos normalmente pouco conhecidos ou desconhecidos dentro da cultura que absorve o empréstimo” (FORMIGONI; ORSI, 2014, p. 99). Na mesma direção, Valadares (2014, p. 111) afirma que essas palavras são “[...] tomadas por empréstimo para suprir alguma necessidade conceitual, de ordem tecnológica, ou para a expressão de elementos socioculturais, referentes às trocas de ordem linguístico-cultural entre comunidades falantes de idiomas diversos”.

Santa Maria (2017), em sua análise dos anglicismos na linguagem da área da Administração, compara-os aos neologismos, cuja função é suprir necessidades comunicativas e interacionais, e seu uso é motivado pelos fatores economia – isto é, a propriedade do termo de ser sintético – e sentido – ou seja, a capacidade de veicular todo o feixe de significados envolvido no conceito. Assim, no caso dos termos da língua inglesa na linguagem corporativa, segundo o autor, “[...] os anglicismos tornam a comunicação mais fluida e amigável, à medida que limpam do texto explicações excessivas e elementos como remissões ou notas de rodapé” (SANTA MARIA, 2017, p. 104).

Há, porém, quem defenda que o uso de termos estrangeiros extrapola a questão puramente linguística, mas está ligado a questões de identidade nacional, poder e colonialismo (FAWCETT, 1997, *apud* BRANCO, 2011). De acordo com Branco (2011), é preciso vislumbrar a adoção dos termos estrangeiros na perspectiva de uma visão do poder entre “centro” e “periferia”, em que, “[...] sob o rótulo de ‘neutralidade’, por exemplo, ou de ‘terminologia de área tecnológica’, o uso de empréstimos linguísticos acaba por reavivar o imperialismo cultural disfarçado de globalização em países subordinados, como o Brasil” (BRANCO, 2011, p. 243).

Nossa discussão, neste estudo, assenta-se mais no aspecto linguístico, ainda que não percamos de vista as relações de poder envolvidas nas trocas (ou importações) lexicais.

### ***Refinando os termos: empréstimo linguístico, estrangeirismo e anglicismo***

O processo de adoção pelo qual passam os termos estrangeiros para serem integrados ao léxico das línguas adotantes não ocorre sempre da mesma forma. Faraco (2001b) revela a imprevisibilidade das palavras adotadas em relação ao seu uso por parte dos falantes: elas podem tanto ser abandonadas após pouco tempo de uso, como, por exemplo do próprio autor, o galicismo *saison*, que era corrente no começo do século XX no Brasil, quanto ser de fato integradas ao léxico da língua-alvo, caracterizando-se como empréstimos linguísticos, como é o caso das palavras *futebol*, *deletar* e *escanear*. Esse autor também cita que os falantes, por vezes, criam termos que não existem na língua provedora, como o substantivo *shopping center* na versão do português brasileiro para o que seria *shopping mall* no inglês.

Sobre o processo de adoção das palavras estrangeiras, o autor ainda explica:

Algumas, por exemplo, acabam por ser incorporadas diretamente [...], sendo submetidas aos ajustes fonológicos e morfológicos determinados pela gramática receptora (podendo ou não receber forma gráfica nativizada, como *uísque* e *show*, respectivamente); outras são substituídas por decalques de forma, i.e.,

traduções diretas das palavras ou expressões (como *centroavante* do inglês *center-forward*; [...]) ou por decalques de significação (os chamados *loan-shifts*), pelos quais uma palavra nativa adquire um significado por empréstimo (como o uso – principalmente na linguagem acadêmica – de *assumir* com o sentido de “pressupor”, por influência do verbo inglês *assume*) (FARACO, 2001b, p. 133).

As palavras e as expressões idiomáticas que passaram pelo processo de “aportuguesamento” antes de serem considerados parte do léxico, ou seja, passaram pela adaptação gráfica e fonológica por parte da língua adotante, são considerados empréstimos linguísticos. Santa Maria (2017, p. 20) define os empréstimos como “[...] palavras de origem estrangeira que sofreram, diacronicamente, processo de acomodação fonológica e/ou ortográfica”. Por esse motivo, os empréstimos linguísticos podem ser caracterizados por sua maior dificuldade de identificação como um termo oriundo de outra língua, tanto em razão de sua adaptação fonológica e morfológica por parte da língua adotante em relação à língua provedora quanto em virtude de seu uso, por vezes, prolongado pelos falantes, que garante sua permanência no léxico.

Os estrangeirismos, ao contrário dos empréstimos linguísticos, são palavras de origem estrangeira que não passaram pela adaptação às regras morfológicas e fonológicas da língua adotante, como no caso das palavras *show* e *workshop*. Diferentemente dos empréstimos, os estrangeirismos são mais facilmente identificados por parecerem palavras “alienígenas” à língua, pois esses termos mantêm a fonologia e morfologia da língua original, mas são adotadas pela língua adotante por algum motivo específico.

Na atualidade, o inglês assumiu o *status* de língua mais influente internacionalmente, devido a fatores políticos e econômicos e impulsionada pelo avanço tecnológico e pela Internet. Nessa perspectiva, a presença de estrangeirismos oriundos dessa língua – os anglicismos – é um fato evidenciado nos textos/discursos orais e escritos que circulam socialmente.

### ***O uso de estrangeirismos no contexto brasileiro: entre a permissividade exagerada e o protecionismo linguístico***

Em relação às contribuições lexicais de outras línguas no português brasileiro e como elas afetam nossa cultura, Carvalho (2009) comenta:

A nossa língua portuguesa vive, como as demais, em permanente elaboração, e o modo de forjá-la é, ao mesmo tempo, forjar cultura. Na medida em que é veículo de novas experiências e valores, precisa adequar-se para permanecer como instrumento de comunicação, o que determina a necessidade de empréstimos. Isto, contudo, não pode significar uma forma de tutela, trazendo na raiz o preconceito da superioridade cultural da língua-fonte em relação à língua importadora. O prestígio das línguas dos países dominantes tem por base questões extralinguísticas, ou seja, políticas e econômicas (CARVALHO, 2009, p. 78).

Embora os estrangeirismos, de modo geral, sejam utilizados para preencher lacunas do léxico de uma língua, é notório o uso de termos estrangeiros para veicular um significado que pode ser perfeitamente expresso por um termo já existente na língua. Schmitt (2010) exemplifica com os termos *liquidação* e *sale*:

Ao optar pelo segundo termo, a palavra *sale*, fica estabelecida uma relação de poder e demarcação de classes sociais. Em outras palavras, as classes média e alta buscam por *sales*, pois nesse termo há uma conotação de preços atrativos associados com sofisticação. Por outro lado, a classe baixa identifica-se com as liquidações, por essa palavra se identificar com a idéia de preços baixos e produtos oferecidos a sua condição econômica (SCHMITT, 2010, s. p.).

Nesse sentido, conforme Zilles (2004), se, por um lado, a apropriação de palavras estrangeiras tem servido para se referir a significados para os quais não há palavras no léxico da língua que o recebe, por outro, tem servido também para imprimir uma conotação de sofisticação e modernidade que um termo na língua recebedora não possibilitaria; assim, são utilíssimos à elite, que se demarca como diferente e superior. Além disso, conforme lembra Branco (2011), os brasileiros supervalorizam tudo o que é importado, de modo que “[...] o uso de qualquer produto que venha de uma cultura de maior prestígio parece ‘transferir’ esse prestígio para quem o utiliza” (BRANCO, 2011, p. 237).

Muitas vezes, o uso frequente de estrangeirismos é visto com ressalvas por uma parcela dos falantes e gera controvérsias em vários meios. Um exemplo bastante conhecido foi o polêmico Projeto de Lei n. 1676/1999, proposto pelo deputado federal (na época) Aldo Rebelo, que dispunha sobre “[...] a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa” (REBELO, 1999), determinando a restrição do uso de estrangeirismos. Esse tipo de reação ocorre porque os estrangeirismos são, muitas vezes, vistos por falantes como palavras que não constituem o léxico de sua língua, justamente pelo fato de parecerem palavras exóticas não pertencentes ao português.

Alguns linguistas (os chamados “puristas”) questionam se estamos ou não perdendo nosso patriotismo e promovendo o detrimento de nossa própria língua materna. De acordo com Santa Maria (2017, p. 24),

Por todo o mundo, existem movimentos acadêmicos e/ou políticos que visam proteger a língua nacional da ‘invasão’ de estrangeirismos. A maioria deles parte do princípio de que o idioma é um patrimônio nacional e que a assimilação de palavras oriundas de outras línguas pode configurar uma afronta à cultura e à soberania do país.

O referido Projeto de Lei n. 1676/1999 resultou desse sentimento nacionalista, que, nas palavras de Faraco (2001a), baseia-se em ideais com teores fascistas, por buscar agir contra a subjetividade, a liberdade de expressão e de pensamento. Segundo esse autor, o Projeto visava à restrição no uso de estrangeirismos sob a premissa de que a língua portuguesa deveria ser “protegida” de outras línguas e que, ao usarmos termos estrangeiros, estaríamos ferindo sentimentos patriotas. Contudo, as línguas são vivas e se moldam para atender às necessidades dos falantes e, portanto, além de

serem avessas a qualquer forma de protecionismo, não podem ser categorizadas como “melhores” ou “piores” que outras. É importante levar em conta que quem molda a língua é o falante, e nenhuma forma de coerção é capaz de “domar” a atitude dos falantes ou determinar as formas linguísticas a serem usadas ou descartadas.

De acordo com Santa Maria (2017, p. 30),

[...] a adaptação dos estrangeirismos ao léxico da língua é um processo natural, que mostra viabilidade e produtividade linguística quando ocorre no âmbito do uso dos falantes. Quando acontece de modo artificial, todavia, motivado por arbitrariedade de instituições, dicionários ou projetos de lei, esse fenômeno tende a não se concretizar, pois seu uso não é legitimado pelos falantes.

No entanto, a reflexão sobre o uso muito frequente dos estrangeirismos não deve ser desprezada, especialmente porque esse uso se funda no que Branco (2011) chama de “diferenciais de poder” entre as línguas/culturas.

No domínio discursivo da Administração, em que se destaca o uso frequente de anglicismos, diversas motivações podem estar relacionadas à adoção desses termos, conforme abordaremos na próxima seção.

### *Os estrangeirismos na linguagem corporativa*

Por conta de contratos, negócios e acordos comerciais que, muitas vezes, envolvem empresas transnacionais, a área da Administração está constantemente em contato com diversas línguas. Dessa forma, a inserção do meio corporativo em um mundo capitalista globalizado favorece o uso de muitos termos estrangeiros.

Em uma matéria publicada no jornal *Correio Braziliense* (página virtual), que aborda o uso de jargões estrangeiros no vocabulário corporativo, Thays Martins reúne as opiniões de três empreendedores sobre o tema. Entre eles, destaca-se, primeiramente, Alexandre Dantas Lage, que explica o uso frequente de termos oriundos de língua estrangeira: “O mundo não é o Brasil, então o uso de um linguajar com influência externa é positivo porque você adquire conhecimentos de fora. Assim, somos preparados para trabalhar em qualquer lugar” (MARTINS, 2018, s. p.). Para esse empreendedor, portanto, os estrangeirismos atendem a uma necessidade de adaptação a um cenário corporativo global. Esses termos utilizados constituem um grupo lexical utilizado por muitos profissionais da área ao redor do globo, e são de fácil entendimento mesmo em outros países, o que facilita as interações corporativas.

Outro empreendedor mencionado na matéria de Martins (2018), Cláudio Santos, afirma que, por conta da soberania econômica norte-americana, faz-se necessário o conhecimento de inglês e de termos oriundos dessa língua para a comunicação com empresas transnacionais e clientes internacionais. Segundo esse empreendedor, “como a maior parte das multinacionais são americanas, é mandatório ter vocabulário em inglês para poder se comunicar com clientes e com outras unidades” (MARTINS, 2018, s. p.).

O último empreendedor consultado para a referida matéria, Alexandre Bandeira, explica que o fato de esses termos serem tão comuns na área corporativa se

deve ao modelo adotado pelas empresas brasileiras nessa área, ou seja, “isso acontece não por falta de palavras em português, mas, sim, por seguirmos um modelo americano de administração, então temos muita influência, especialmente em inglês” (MARTINS, 2018, s. p.).

No entanto, apesar das justificativas apresentadas por quem usa os anglicismos no meio corporativo, Vernalha (2015, p. 3) alerta:

O emprego de anglicismos no discurso empresarial contemporâneo, em situações nas quais o recurso a eles não se justifica de imediato, quando sua situação não revela espontaneidade ou ainda quando eles soam extravagantes e substituem termos simples de uso corrente, pode causar incômodo, estranheza e até constrangimento. Com frequência desperta curiosidade e desconfiança com relação à existência de razões subjacentes a sua escolha.

Nesse sentido, justifica-se o estudo das razões para o uso aparentemente indiscriminado dos anglicismos na linguagem do empreendedorismo, que pode ter diversas motivações.

### **Metodologia**

Este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, pois lida com dados que não podem ser quantificados, mas, sim, interpretados, pautando-se na compreensão do objeto de pesquisa (MINAYO, 2001). Além da revisão bibliográfica, procedemos à coleta de dados em *sites* e vídeos sobre empreendedorismo, para, posteriormente, analisarmos as possíveis motivações para o uso de anglicismos, especialmente quando há termos correspondentes na língua portuguesa. O foco recai nas motivações de ordem linguística, embora outras variáveis sejam apresentadas. Especificamente para este estudo, elegemos a revista virtual *Pequenas Empresas & Grandes Negócios* (PEGN), que se autodefine como “a maior e mais importante comunidade de empreendedores do Brasil”. A revista pertence ao Grupo Globo, maior grupo de mídia da América Latina e pode ser encontrada no portal da *web* Globo.com.

Na página virtual da PEGN, selecionamos, para análise, quatro matérias, que foram acessadas no *site* entre fevereiro e abril de 2020:

- a) Texto 1: *A batalha da startup com 3 mil marmiteiros contra o novo coronavírus*, disponível em: <https://revistapegn.globo.com/apoie-o-negocio-local/noticia/2020/04/batalha-da-startup-com-3-mil-marmiteiros-contr-o-novo-coronavirus.html>.
- b) Texto 2: *Com cozinha exclusiva para delivery, ele vende 20 mil pratos por mês*, disponível em: <https://revistapegn.globo.com/Banco-de-ideias/Alimentacao/noticia/2020/03/com-cozinha-exclusiva-para-delivery-ele-vende-20-mil-pratos-por-mes.html>.
- c) Texto 3: *Coworking que começou em laje de avó fatura R\$ 10 mi e cresce por franquia*, disponível em: <https://revistapegn.globo.com/Franquias/noticia/2020/02/coworking-que-comecou-em-laje-de-avo-fatura-r-10-mi-e-cresce-por-franquia.html>.



- d) Texto 4: *Elas criaram e-commerce de moda consciente que já atende mais de 10 países*, disponível em: <https://revistapegn.globo.com/Banco-de-ideias/Moda/noticia/2020/01/elas-criaram-e-commerce-de-moda-consciente-que-ja-atende-mais-de-10-paises.html>.

Na sequência, procedemos ao mapeamento dos termos nessas matérias. Identificamos um total de 20 itens lexicais relacionados à área em tela, classificados como anglicismos, assim distribuídos: quatro itens no Texto 1, oito itens no Texto 2, quatro itens no Texto 3 e quatro itens no Texto 4. Alguns desses itens ocorrem em mais de uma matéria. Não foram contabilizadas, nesse total, as ocorrências repetidas dos termos no mesmo texto, que serão mencionadas em quadros próprios na parte da análise, nem as ocorrências em legendas de fotos. Também descartamos os anglicismos não relacionados especificamente ao mundo dos negócios, tais como *podcasts* e *bikes*, bem como nomes de empreendimentos e marcas (que, quando for o caso, serão comentados na parte da análise).

Na próxima seção, apresentamos a análise dos anglicismos presentes nos textos do *corpus* deste estudo.

### *Análise dos dados*

Nos Quadros 1 a 4, a seguir, sistematizamos os itens lexicais que configuram anglicismos do jargão corporativo, encontrados nas quatro matérias publicadas na página virtual da revista PEGN, selecionadas para este estudo. Relacionamos também as definições dos termos, compiladas a partir de páginas diversas da Internet, desde dicionários para os anglicismos de uso mais consagrado até páginas da área de Administração que apresentam glossário mais geral da área de empreendedorismo ou matérias sobre um segmento específico<sup>3</sup>. Na última coluna de cada quadro, apresentamos os recortes onde os termos aparecem nos respectivos textos, de forma a contextualizar minimamente o uso desses anglicismos.

---

<sup>3</sup> A lista de *sites* consultados encontra-se nas referências.

**Quadro 1 – Anglicismos encontrados no Texto 1**

Texto 1 – A batalha da startup com 3 mil marmiteiros contra o novo coronavírus		
Itens lexicais	Definições	Recortes
<i>startup(s)</i> (7 ocorrências)	Empresa no início de suas atividades, em geral de pequeno porte e com ideias inovadoras. Empresa emergente. Negócio iniciante e com alto potencial de crescimento da área de tecnologia.	(1) A batalha da <i>startup</i> com 3 mil marmiteiros contra o novo coronavírus [Título] (2) A <i>startup</i> viu um salto na oferta de profissionais diante da pandemia [...]. (3) A pandemia do novo coronavírus (Covid-19) trouxe ganhos e perdas inesperados para <i>startups</i> longe do setor de saúde [...]. (4) A <i>startup</i> viu um aumento na oferta de seus marmiteiros e agora investe em uma nova forma de manter a demanda dos trabalhadores remotos por almoços corporativos: o <i>delivery</i> .
<i>marketplace</i> (2 ocorrências)	Modelo de negócio baseado em uma plataforma na qual diferentes lojas (e/ou pessoas) podem vender seus produtos. Local de compra e venda de fácil acesso por parte do cliente, como <i>sites</i> e aplicativos de compra.	(5) O <i>marketplace</i> começou a operar em março de 2018. (6) A Eats For You cobra uma comissão de 15% a 20% sobre o cliente para bancar custo de embalagem, tarifação bancária, impostos e operação do <i>marketplace</i> . (7) A <i>startup</i> atua nas cidades de São Paulo, Barueri e Curitiba. (8) [...] muitas empresas estabeleceram uma política de <i>home office</i> ou até reduziram e cortaram jornadas de trabalho. (9) A <i>startup</i> primeiro viu um aumento de 125% no número de marmiteiros cadastrados [...]. (10) [...] a demanda pelas marmitas corporativas caiu, com boa parte dos trabalhadores fazendo <i>home office</i> .
<i>home office</i> (2 ocorrências)	Trabalho realizado sem sair de casa. Trabalho remoto.	(11) O plano anterior era inaugurar o <i>delivery</i> no meio deste ano. (12) A <i>startup</i> também criou a campanha “Faça o bem” [...].
<i>delivery</i> (1 ocorrência)	Serviço de entrega de produtos. Entrega em domicílio.	

Fonte: Elaborado pelos autores com base em diversas fontes.

O Texto 1 aborda o caso de um empreendimento no ramo de entrega de refeições em domicílio – que, inclusive, tem denominação em língua inglesa: Eats For You. Na matéria, o anglicismo mais recorrente foi *startup(s)*, que ocorre também no título, de forma que atua como palavra-chave no texto, principalmente porque a matéria faz referência a problemas comuns enfrentados por empreendimentos similares.

Um termo correspondente a *startup*, em português, seria “empresa emergente”; entretanto, o conceito parece não se manter em sua totalidade. Esse anglicismo é utilizado para designar um tipo específico de empresa, no início de suas atividades e com ideias inovadoras, enquanto termos como “empresa emergente” ou “microempresa” (já que *startups* são empresas de pequeno porte que ainda não se desenvolveram) não abrangem todo o conceito envolvido na palavra *startup*, que encapsula também os sentidos de empreendimento “inovador”, “com potencial de crescimento” e “na área da tecnologia”, como mostram as definições apresentadas no Quadro 1.

Igualmente, o termo *marketplace* não encontra fácil correspondência no português, pois não há uma palavra (ou uma expressão econômica) que abarque todo o

sentido de “local (plataforma virtual) em que vários fornecedores se inscrevem e vendem seus produtos *online* para que os consumidores tenham maior e mais fácil acesso a produtos sem precisar sair de casa”. Portanto, assim como ocorre com *startup*, o uso do anglicismo parece ser justificado, em termos linguísticos.

Sobre o termo *home office*, uma substituição possível, sem perda de sentido, encontra-se no próprio texto, ao dizer que o empreendimento “[...] trava uma batalha para gerar demanda em tempos de *trabalho remoto*”. Entendemos que, nesse caso, não se justificaria usar um anglicismo. Além disso, uma pesquisa sobre a definição do termo em dicionários de inglês (Cambridge, Oxford, Merriam-Webster) mostra que *home office* não tem o mesmo sentido difundido no Brasil: refere-se, em inglês, ao lugar na casa usado como escritório, e não à modalidade de trabalho remoto.

Finalmente, o termo *delivery* poderia ser substituído por “entrega em domicílio”, também sem prejuízo para o sentido. Porém, no contexto empresarial brasileiro, a designação em inglês já está consagrada pelo uso, sendo frequente nesse meio há bastante tempo. Esse termo também foi encontrado no Texto 2, conforme mostra o Quadro 2, a seguir.

**Quadro 2 – Anglicismos encontrados no Texto 2**

Texto 2 – Com cozinha exclusiva para <i>delivery</i> , ele vende 20 mil pratos por mês		
Itens lexicais	Definições	Recortes
<i>dark kitchen(s)</i> (5 ocorrências)	Estabelecimento de serviço de alimentação que oferece apenas comida para viagem. Cozinha fantasma. Restaurante virtual.	(13) Com cozinha exclusiva para <i>delivery</i> , ele vende 20 mil pratos por mês [Título] (14) Raphael Bonzanini era franqueado de uma rede de comida asiática e abriu a <i>dark kitchen</i> Cloud Foods [...]. (15) Com a popularização do <i>delivery</i> via aplicativos, um novo modelo de negócio tem ganhado cada vez mais espaço no mercado brasileiro: as <i>dark kitchens</i> .
<i>delivery</i> (5 ocorrências)	Veja-se o Quadro 1.	(16) No ano passado, a colombiana Rappi anunciou o lançamento de mais de 100 <i>coworkings</i> de cozinha para entrega [...]. (17) Apostei em frango frito, fiz <i>benchmark</i> no KFC e convidei meu ex-franqueador a participar da ideia. (18) [...] como as marcas já nasceram para o <i>delivery</i> , os pratos são pensados para não perder a qualidade no trajeto ou nas embalagens [...].
<i>coworkings</i> (1 ocorrência)	Modelo de trabalho que estabelece o compartilhamento de um espaço por diversas empresas. Cotrabalho.	(19) No modelo de <i>dark kitchen</i> , só precisamos saber qual é a região com maior demanda. (20) Negócio pode ser oportunidade para quem entrar no <i>food service</i> [subtítulo] (21) [...] uma <i>dark kitchen</i> pode ser aberta em um espaço a partir de 30m <sup>2</sup> . (22) A atual pandemia de coronavírus e o crescimento do trabalho remoto têm o potencial de aumentar a demanda por <i>delivery</i> nos próximos meses [...].
<i>benchmark</i> (1 ocorrência)	Processo de avaliação de uma empresa em relação à concorrência. Processo de busca de estratégias, produtos ou resultados de empresas concorrentes ou que demonstram as melhores práticas.	(23) Dessa forma, pode ser um período propício para iniciar as atividades de uma <i>dark kitchen</i> . (24) De acordo com um estudo elaborado pela consultoria
<i>food service</i> (4 ocorrências)	Toda a cadeia de estabelecimentos especializada em preparar e servir refeições e bebidas. Mercado de alimentação fora	

	do lar.	de <i>food service</i> Galunion, com informações de entidades do segmento de <i>food service</i> , já existem mais de 9 mil pontos exclusivos de <i>Delivery</i> e Para Levar no Brasil [...]. (25) A <i>CEO</i> da consultoria Simone Galante estima que 36% do <i>food service</i> comercial do país já seja referente as modalidades de <i>delivery</i> , <i>take away</i> e <i>catering</i> (comida para eventos).
<i>CEO</i> (1 ocorrência)	Acrônimo que significa <i>Chief Executive Officer</i> para designar o mais alto cargo executivo da empresa (diretor geral, diretor executivo, presidente etc.).	
<i>take away</i> (1 ocorrência)	Comida para levar. Comida para viagem.	
<i>catering</i> (1 ocorrência)	Serviço que fornece comida pronta a consumir, geralmente destinada a eventos ou a companhias de aviação.	

Fonte: Elaborado pelos autores com base em diversas fontes.

O Texto 2 refere-se ao caso do serviço no ramo de alimentação denominado Cloud Foods – outro empreendimento com nome em inglês. Os anglicismos mais recorrentes nessa matéria são *dark kitchen(s)* e *delivery*, com cinco ocorrências cada, e *food service*, com quatro ocorrências. Esses termos, de certa forma, sintetizam o negócio referido na matéria: um restaurante virtual (*dark kitchen*) que atua no segmento de alimentação fora do lar (*food service*) e que opera com entregas em domicílio (*delivery*). Essa descrição mostra que é possível referir-se ao negócio sem recorrer aos anglicismos.

No caso de *dark kitchen*, não se poderia cogitar a tradução literal do termo (cozinha escura), e a expressão “cozinha fantasma”, conforme descrito no Quadro 2, também pode causar estranheza. A expressão “restaurante virtual” – ou mesmo “cozinha para entrega”, como menciona a própria matéria – poderia ser uma opção satisfatória. Nesse caso, não parece haver justificativa para a preferência do termo em inglês. O mesmo ocorre com os termos que se referem a subsegmentos do serviço de alimentação, *take away* e *catering*, que têm como equivalentes, respectivamente, “comida para levar” e “comida para eventos”, conforme também menciona a própria matéria, como se pode ver nos recortes apresentados no Quadro 2.

O caso de *food service* é um pouco distinto, pois, apesar de haver correspondência em português – “mercado de alimentação fora do lar” –, observa-se que não é possível atender aos critérios de sentido e de economia em termos de palavras descritoras, o que colabora para a difusão do uso do anglicismo.

Igualmente, o termo *benchmark* (também *benchmarking*) não tem, como mostram as definições do Quadro 2, correspondente em português que atenda, ao mesmo tempo, aos princípios da economia de palavras descritoras e preservação do sentido. Parece, portanto, justificada, em termos linguísticos, a preferência pelo uso do anglicismo nesse caso.

No caso de *CEO*, a sigla possui termos equivalentes em português, sendo o mais próximo em sentido o termo “diretor executivo”, pessoa que executa exatamente a mesma função que o *CEO*. No entanto, mesmo existindo tradução sem que se perca o sentido, a escolha pelo anglicismo pode residir na facilidade de uso da sigla:

[...] CEO tem, em português, correspondentes que podem ser usados em seu lugar sem prejuízo de sentido, como, por exemplo, presidente, superintendente ou diretor-geral [...]. Contudo, por tratar-se de uma sigla, um possível agente motivador para seu uso é o atrator economia, que torna mais rápido o acesso ao conceito carregado pelas iniciais CEO (SANTA MARIA, 2017, p. 90).

Sobre o anglicismo *coworking*, poderia ser usada a palavra “cotrabalho”, mas talvez não haja correspondência completa no que se refere ao sentido, já que o termo em português poderia se referir a trabalho colaborativo dentro da mesma empresa, e não necessariamente o compartilhamento de espaço e recursos por diferentes empresas. O termo importado do inglês, no entanto, já vem com esse sentido embutido. Esse termo também aparece no Texto 3, como se pode ver no Quadro 3, a seguir.

**Quadro 3 – Anglicismos encontrados no Texto 3**

Texto 3 – <i>Coworking que começou em laje de avó fatura R\$ 10 mi e cresce por franquia</i>		
Itens lexicais	Definições	Recortes
<i>coworking(s)</i> (9 ocorrências)	Veja-se o Quadro 2.	(26) <i>Coworking</i> que começou em laje de avó fatura R\$ 10 mi e cresce por franquia [Título]
<i>showroom</i> (1 ocorrência)	Exposição onde se apresentam e demonstram produtos ou serviços.	(27) André Chusyd fundou a rede de <i>coworkings</i> My Place Office, antigo Espaço Berrini [...]. (28) [...] muitas franquias passaram a usar espaços de <i>coworking</i> como sede das marcas [...].
<i>networking</i> (1 ocorrência)	Rede de contatos e relacionamentos que os empreendedores conseguem manter com profissionais, fornecedores e potenciais clientes que podem beneficiar seu negócio.	(29) O antigo <i>coworking</i> Espaço Berrini (São Paulo), hoje conhecido como My Place Office, também resolveu adotar o modelo de expansão [...]. (30) Ele batizou o local de Espaço Berrini e começou como um <i>showroom</i> e auditório para arquitetos. (31) A atividade lhe proporcionou <i>networking</i> e conhecimento sobre o mercado de decoração e arquitetura.
<i>factoring</i> (1 ocorrência)	Prática que consiste em comprar cheques pré-datados de lojistas cobrando comissão. Fomento mercantil.	(32) Para complementar o investimento necessário, a Viviani me emprestava os cheques dela para trocarmos em <i>factoring</i> [...]. (33) Nasce o <i>coworking</i> [Subtítulo] (34) Para desenvolver o modelo de <i>coworking</i> , eles se inspiraram em empresas que viram no exterior [...]. (35) Já a segunda unidade foi a primeira aposta da marca em uma casa, mas acabou não funcionando para o modelo de <i>coworking</i> [...]. (36) O subsegmento de <i>coworkings</i> também começa a despontar entre franquias brasileiras.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em diversas fontes.

O Texto 3 tem como foco o caso de um espaço de trabalho compartilhado (*coworking*), o que justifica a grande recorrência desse anglicismo no texto (nove ocorrências), por atuar como uma palavra-chave. Esse termo, conforme comentamos

anteriormente, não tem, em português, um equivalente satisfatório que atenda aos critérios de economia e sentido.

Com relação ao empreendimento focalizado na matéria, é interessante notar a mudança de denominação: em um momento anterior, um dos empreendedores “[...] batizou o local de Espaço Berrini [...]”; em momento posterior, após uma reestruturação, “batizaram as demais de My Place Office – já com a visão de uma futura expansão internacional”. Nota-se, portanto, a perspectiva de internacionalização do negócio, o que poderia justificar a denominação em inglês.

Além de *coworking*, anglicismo recorrente no texto, outras três palavras de origem inglesa figuram na matéria. Conforme mostra o Quadro 3, os termos *showroom* e *factoring* contêm uma significação complexa embutida nos termos, o que justificaria a escolha dos anglicismos, já que não há correspondentes em português que atendam aos critérios de economia e sentido.

O termo *networking*, por sua vez, poderia ser substituído por “rede de contatos” ou “rede de relacionamentos”, o que atenderia, em certa medida, ao princípio de economia. Entretanto, esses correspondentes em português parecem não contemplar necessariamente o sentido de “profissionais, fornecedores e potenciais clientes”, já que as redes de contatos/relacionamentos podem ser vinculadas também aos laços de afetividade (amizade, família etc.), e não exclusivamente às relações de trabalho. Esse termo ocorre também no último texto de nosso estudo, conforme se pode visualizar no Quadro 4, a seguir.

**Quadro 4 – Anglicismos encontrados no Texto 4**

Texto 4 – <i>Elas criaram e-commerce de moda consciente que já atende mais de 10 países</i>		
Itens lexicais	Definições	Recortes
<i>e-commerce</i> (3 ocorrências)	Modelo de venda feito por meio de lojas virtuais e outros meios eletrônicos. Comércio eletrônico / Comércio virtual.	(37) Elas criaram <i>e-commerce</i> de moda consciente que já atende mais de 10 países [Título] (38) [...] as sócias Elene Veguin e Julia Sentelhas, ambas com 32 anos, tinham duas certezas: queriam empreender juntas e fugir a todo custo da febre do <i>fast-fashion</i> que começava a dominar a indústria [...].
<i>fast fashion</i> (1 ocorrência)	Padrão de produção e consumo no qual os produtos são fabricados, consumidos e descartados rapidamente. Moda rápida.	(39) A aposta da Artéria, marca de <i>slow-fashion</i> e produção em baixa escala fundada em 2013, foi na produção de bolsas e acessórios de couro multifuncionais. (40) Isso também ampliou nosso <i>networking</i> e divulgou a produção no mercado internacional.
<i>slow fashion</i> (1 ocorrência)	Movimento da moda baseado nos conceitos de consumo consciente e sustentabilidade. Moda lenta.	(41) [...] o <i>e-commerce</i> já embarcou produtos para destinos como França, Bélgica, Reino Unido, Itália, Grécia, Japão, Kuwait, Malásia, Taiwan e Cingapura. (42) Lojas virtuais que já nascem com foco no comércio exterior, alcançando rápido crescimento no cenário global: essa é uma das maiores tendências do <i>e-commerce</i> brasileiro [...].
<i>networking</i> (1 ocorrência)	Veja-se o Quadro 3.	

Fonte: Elaborado pelos autores com base em diversas fontes.

O último texto do *corpus* deste estudo aborda o caso de um negócio ligado à moda consciente e sustentável (*slow fashion*) que opera com vendas em plataformas virtuais (*e-commerce*). É o único empreendimento, entre os abordados pelas quatro matérias, que tem nome em português: Artéria.

Sobre os anglicismos presentes no texto, *e-commerce* e *networking* teriam, *a priori*, equivalentes satisfatórios em português: respectivamente, “comércio virtual” e “rede de contatos e relacionamentos”. Contudo, conforme discutimos anteriormente, *networking* encapsula sentidos não necessariamente veiculados pelos possíveis correspondentes em português. Da mesma forma, “comércio virtual” mostra-se um termo amplo o suficiente para englobar sentidos que vão além do veiculado por *e-commerce*, podendo incluir também outros sentidos, como o veiculado por *marketplace*, já mencionado nesta análise. Para ilustrar essa diferença, vejamos a comparação feita em uma das fontes consultadas para compor as definições dos quadros apresentados neste artigo: “Diferente de um *e-commerce*, em que um *site* de vendas comercializa somente produtos de uma loja, o *marketplace* traz uma proposta mais colaborativa. No caso, esse modelo de negócio baseia-se em uma plataforma na qual diferentes lojas (e/ou pessoas) podem vender seus produtos”<sup>4</sup>.

De igual forma, os termos *fast fashion* e *slow fashion* são conceitos muito complexos e, portanto, não poderiam ser traduzidos com economia, pois “moda rápida” e “moda lenta” (tradução literal), que parecem não conter todo o sentido carregado pelas expressões em inglês, além de não parecerem combinações lexicais que favoreçam a adesão – isto é, não teriam o mesmo apelo que os anglicismos usados. O sentido de *fast fashion* e *slow fashion*, além do exposto no Quadro 4, envolve um conceito multifacetado, como mostra a explicação a seguir:

Em contraposição ao *fast fashion* – sistema de produção de moda atual que prioriza a fabricação em massa, a globalização, o apelo visual, o novo, a dependência, a ocultação dos impactos ambientais do ciclo de vida do produto, o custo baseado em mão de obra e materiais baratos sem levar em conta aspectos sociais da produção –, o *slow fashion* surgiu como uma alternativa socioambiental mais sustentável no mundo da moda. [...] A prática do *slow fashion* preza pela diversidade; prioriza o local em relação ao global; promove consciência socioambiental; contribui para a confiança entre produtores e consumidores; pratica preços reais que incorporam custos sociais e ecológicos; e mantém sua produção entre pequena e média escalas<sup>5</sup>.

Essas considerações parecem justificar, portanto, o uso dos anglicismos *fast fashion* e *slow fashion*, que se mostram de modo mais rápido o acesso ao conceito embutido nos termos.

Os dados apresentados nesta análise revelam que o uso de anglicismos se faz muito presente no domínio discursivo da área da Administração, que é o caso do veículo que publicou os textos selecionados para este estudo. Em muitos casos, há

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.ecommercebrasil.com.br/artigos/marketplace-vantagens-desvantagens/>. Acesso em: 12 maio 2020.

<sup>5</sup> Disponível em <https://www.ecycle.com.br/5950-slow-fashion.html>. Acesso em: 12 maio 2020.

termos correspondentes em português que poderiam substituir os anglicismos, mas manter o termo conforme sua origem parece ser uma opção dos usuários, por razões que podem ser de diversas naturezas, que vão além do fator meramente linguístico.

Em primeiro lugar, deve-se considerar que os Estados Unidos, por estar na dianteira no cenário dos negócios, acaba agindo como provedor de muitos anglicismos ao contexto corporativo. Com o tempo, consagra-se o uso desses termos e torna-se mais difícil a ocorrência do correspondente em português, como é o caso de *delivery*, em vez de “entrega em domicílio”. Outras vezes, os termos forjados para substituir os anglicismos parecem não ter o mesmo apelo que estes últimos, como é o caso de “cozinha fantasma”, “moda rápida” e “moda lenta”, que poderiam ser consideradas traduções um tanto “forçadas” para *dark kitchen*, *fast fashion* e *slow fashion*, o que dificulta a adesão às traduções. Deve-se considerar que importamos também modelos e práticas na área do empreendedorismo e, com eles, o próprio conceito veiculado pelo termo que os denomina. Segundo Santa Maria (2017, p. 105), “[...] no uso real da língua, o falante busca, acima de outras coisas, assegurar a informatividade de seus enunciados, e, para isso, recorre, quando necessário, aos anglicismos”. Como discutimos, nem sempre o termo correspondente em português é totalmente fiel ao sentido veiculado pelo anglicismo.

Por fim, os nomes dos empreendimentos focalizados em três textos do *corpus* deste estudo, como já anunciamos, parecem atender ao apelo da necessidade de pensar a internacionalização dos negócios. Contudo, não se pode descartar a motivação fundada no desejo de uma imagem mais sofisticada ou diferenciada, estabelecendo-se, conforme Schmitt (2010), uma relação de poder e demarcação de classes sociais.

### *Considerações finais*

Neste artigo, apresentamos uma discussão sobre empréstimos linguísticos, estrangeirismos e anglicismos e as razões possíveis de sua inclusão no léxico de uma língua, do ponto de vista predominantemente linguístico. Abordamos o uso recorrente de anglicismos no domínio discursivo da Administração, com foco especial na linguagem do empreendedorismo. Também mostramos que os movimentos contrários ao uso de estrangeirismos recebem críticas por parte de muitos linguistas, que alerta para o perigo que tal visão pode acarretar, já que, muitas vezes, é fundamentada em um ideal ultranacionalista e, portanto, purista e protecionista em relação à língua, desconsiderando-se que o falante é “o senhor da língua”. A língua é viva, maleável, está em constante mudança e em processo de construção (no sentido de que nenhuma língua possui léxico infinito munido de palavras e conceitos para coisas que ainda nem existem) e que, portanto, não deve ser alvo de protecionismo, uma vez que os itens lexicais oriundos de outras línguas têm a função de completar lacunas do léxico de uma língua quando se nomeiam novas realidades.

Com a revolução tecnológica das últimas décadas, aliada ao fenômeno da globalização, houve um aumento no consumo global de produtos, e isso refletiu nos modelos de negócios praticados. As novas realidades criadas demandam vocábulos para designá-las. Isso justifica a inserção de neologismos no léxico de uma língua e, na falta deles, a adoção de termos estrangeiros. A hegemonia econômica dos Estados



Unidos e a tradição no campo da Administração favorecem que esse país seja provedor não só de modelos de negócios e de tecnologia, mas também de muitos itens lexicais vinculados a essas realidades. Como esse país tem uma posição de poder, a língua que fala tem prestígio, e os anglicismos acabam sendo adotados por línguas de menos prestígio, com a finalidade de inserir-se no mesmo contexto global. E, certamente, está envolvido nesse processo a relação de poder que se estabelece entre a cultura central e a cultura periférica.

Quando um termo é importado para nomear uma nova realidade, já vem com um feixe de sentidos encapsulados, que vão muito além de sua tradução literal. A análise do *corpus* deste estudo sugere que os anglicismos são utilizados, muitas vezes, por conta da falta de termos equivalente no português brasileiro e também pela facilidade de uso dos termos em casos em que, mesmo quando o termo possuía uma versão traduzida equivalente, ela era muito extensa, o que feria os critérios de economia e sentido. Mas há também outros fatores a serem considerados: desejo de valorização da marca ou do produto (quando nomeados com um termo originado de uma língua de prestígio); busca de inserção em um mercado mais amplo, voltado à possibilidade de internacionalização; pretensão de imprimir glamourização ao discurso e ao produto ou serviço; uso já consagrado do anglicismo, mesmo na existência de termos equivalentes em sentido e em extensão, entre outros fatores possíveis. Os motivos não podem ser considerados de maneira simplista, colocados em dois polos extremos: desrespeito total à língua portuguesa, de um lado, e adesão aos estrangeirismos sem buscar qualquer equivalência na língua adotante, de outro.

### *Referências*

- ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- BRANCO, Sinara de Oliveira. Diferenciais de poder e o empréstimo linguístico em traduções no Brasil. *Antares: Letras e Humanidades, Caxias do Sul*, 3(6): 236-250, jul./dez. 2011.
- CARVALHO, Nelly Medeiros de Carvalho. Empréstimos linguísticos e identidade cultural. In: ALVES, Ieda Maria *et al.* (Orgs.). *Os estudos lexicais em diferentes perspectivas*. v. 1, São Paulo: FFLCH/USP, 2009. p. 73-80.
- CRYSTAL, David. *English as a global language*. 2nd. ed. New York: Cambridge University Press, 2003.
- FARACO, Carlos Alberto (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001a.
- FARACO, Carlos Alberto. *Empréstimos e neologismos: uma breve visita histórica*. *Alfa, Assis*, 45(1): 131-148, 2001b.

FORMIGONI, Isabela Menezes; ORSI, Vivian. O léxico e a moda: anglicismos nas manifestações linguísticas do blog The Blonde Salad. *Trama*, Marechal Cândido Rondon, 10(1): 97-110, 2014.

GOIS, Miguel Ventura Santos. A influência dos estrangeirismos na língua portuguesa: um processo de globalização, ideologia e comunicação. *Revista Philologus*, 40(1): 14-34, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/40/02.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

GUMPERZ, John J. Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, Arlington (Virginia), v. 66, n. 6, p. 137-153, 1964.

REBELO, Aldo. *Projeto de Lei n. 1676*, de 1999. Dispõe sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa e dá outras providências, 1999. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=17069>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MARTINS, Thays. Estrangeirismo é comum no vocabulário corporativo. Isso é bom ou ruim? *Correio Braziliense*, 2018. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/trabalho-e-formacao/2018/06/24/interna-trabalhoformacao-2019,690611/estrangeirismo-e-comum-no-vocabulario-corporativo-isso-e-bom-ou-ruim.shtml>. Acesso em: 13 mar. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

SANKOFF, Gillian. Linguistic outcomes of language contact. In: TRUDGILL, Peter; CHAMBERS Jack K.; SCHILLING-ESTES, Natalie (Eds.). *Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Basil Blackwell, 2001. p. 638-668.

SANTA MARIA, Alexandre Bueno. *Anglicismos na Administração de Empresas: reflexões cognitivistas sobre motivações de uso*. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

SCHMITT, Larissa Giordani. Anglicismos no português brasileiro: uma questão de preenchimento do léxico ou desvalorização da língua? In: *Anais do II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem*, 2. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2010. Cascavel: Unioeste, 2010.

TORII, Rena. *Os processos de integração dos empréstimos linguísticos no português*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

VALADARES, Flavio Biasutti. *Uso de estrangeirismos no português brasileiro: variação e mudança linguística*. 2014. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

VERNALHA, Hercules Brasil. *Discurso empresarial contemporâneo: anglicismos e prática social*. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

WEINREICH, Uriel. *Languages in contact: findings and problems*. The Hague: Mouton, 1953.

ZILLES, Ana Maria S. Ainda os equívocos no combate aos estrangeirismos. *In*: FARACO, Carlos Alberto (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 143-161.

Sites consultados:

<https://rockcontent.com/blog/glossario-do-empendedorismo/>

<https://heypeppers.com.br/blog/conheca-expressoes-em-ingles-para-startups/>

<https://santandernegocioseempresas.com.br/app/empendedorismo/dicionario-46-terminos-em-ingles-que-todo-empendedor-deve-saber>

[http://vocesa.abril.uol.com.br/aberto/online/022002/1308\\_1.shl](http://vocesa.abril.uol.com.br/aberto/online/022002/1308_1.shl)

<https://www.ecommercebrasil.com.br/artigos/marketplace-vantagens-desvantagens/>

<https://www.scuadra.com.br/blog/dark-kitchen-e-a-nova-tendencia-no-setor-de-food-service/>

<https://dicionario.priberam.org/>

<https://comunidadesebrae.com.br/bares-e-restaurantes/sistema-take-away-como-bares-e-restaurantes-estao-se-adaptando-a-nova-forma-de-comercializacao>

<https://www.significados.com.br/delivery/>

<https://sischef.com/food-service-o-que-e/>

<https://blog.ciss.com.br/o-que-e-food-service/>

# Jacinto Benavente como colunista social

RODRIGO CONÇOLE LAGE

Graduado em História (UNIFSJ). Especialista em História Militar (UNISUL). Professor de História da SEEDUC-RJ no Colégio Estadual Governador Roberto Silveira.

E-mail: rodrigo.lage@yahoo.com.br



**Resumo:** O objetivo deste artigo é analisar alguns dos textos jornalísticos do escritor espanhol Jacinto Benavente, publicados na obra *De sobremesa*. Nós partimos do princípio de que se enquadram no gênero *coluna social*. Com esse objetivo, dividimos nosso trabalho em duas partes. Na primeira, examinamos a origem e a natureza de uma coluna. Na segunda, estudamos dois textos que enquadrados neste gênero. Em anexo, apresentamos as colunas em espanhol, acompanhadas de uma tradução.

**Palavras-chave:** Jacinto Benavente. Coluna social. Jornalismo.

**Abstract:** The purpose of this article is to analyze some of the journalistic texts of the Spanish writer Jacinto Benavente, published in the *De sobremesa*. We assume that they fit the *social column* genre. For this purpose, we divided our work into two parts. In the first one, we examined the origin and nature of a column. In the second, we studied two texts that we fit into this genre. In the attached, we present the columns in Spanish, accompanied by a translation.

**Keywords:** Jacinto Benavente. Social column. Journalism.

---

## 1 Introdução

Jacinto Benavente y Martínez, ganhador do prêmio Nobel de Literatura de 1922, se destacou como um dos mais importantes dramaturgos espanhóis da primeira metade do século XX. Contudo, sua obra engloba outros gêneros como, por exemplo, o conto e a poesia, que tem recebido pouca atenção dos leitores e pesquisadores. Assim, como durante muito tempo ele escreveu para jornal sobre os mais diferentes assuntos, nós escolhemos como objeto de estudo a sua produção jornalística, mais especificamente as colunas sociais.

Com essa finalidade, vamos dividir nosso trabalho em duas partes. Na primeira, vamos falar sobre a coluna social propriamente dita, sua origem e as questões tratadas nesse gênero jornalístico. Na segunda, selecionamos dois textos escritos por Benavente como objeto de análise com o intuito de examinar nossa hipótese. Nesse sentido, procuramos identificar suas características e verificar seu enquadramento no gênero. Em anexo, apresentamos os textos no original em espanhol acompanhados de traduções literais de nossa autoria.

## 2 O que é uma coluna social: por uma definição do gênero

Assim como acontece com os textos publicados em livros e revistas, os publicados em jornal também podem ser divididos em diferentes gêneros. Alguns pesquisadores tem procurado classificá-los. Uma dessas classificações foi elaborada por José Marques de Melo, no livro *A opinião no jornalismo brasileiro*. Ele divide os textos de jornal em dois grupos, o informativo, que reúne quatro gêneros, e o opinativo, que reúne oito:

Em sua obra, Melo divide o jornalismo em 12 categorias. O autor classifica a nota, a notícia, a reportagem e a entrevista como itens do jornalismo informativo. Já o editorial, o comentário, o artigo, a resenha, a coluna, a crônica, a caricatura e as cartas são inseridas na categoria de jornalismo opinativo. (LEMOS; LUIZ, 2017, p. 2).

Nós poderíamos acrescentar, para determinados períodos da história, um terceiro grupo, o dos textos literários (poemas, contos e folhetins). Seja como for, apesar dessa lacuna, a classificação dele é muito precisa e útil para qualquer um que queira estudar esse tipo de produção literária. Como vamos examinar o trabalho de Benavente como colunista nos limitaremos a falar do texto opinativo conhecido como *coluna social*. Do ponto de vista histórico ela, tal como a conhecemos hoje, surge no final do século XIX. Segundo Dornelles (2017, p. 129),

A coluna social foi criada pelo jornalista norte-americano *Walter Winchell*, nascido em Nova York, em 1897, filho de imigrantes judeus. Seu primeiro trabalho, antes de se profissionalizar, consistia em escrever fofocas dos bastidores das peças teatrais nas quais atuava, que eram divulgadas pelos boletins informativos da área teatral (TRAVANCAS, 2000). Na década de 1920, após tornar-se jornalista profissional, Winchell pôs em prática seu sonho: uma coluna de fofocas sobre os ricos e famosos da época. Nasciam ali as *gossip columns* (colunas de fofocas).

Não que, antes dele, a imprensa não tenha dado espaço às notícias sociais. Mas, até então, devido aos próprios princípios morais que regiam a sociedade, elas se limitavam a “relatos respeitosa sobre personagens da alta sociedade, avisos de casamentos, nascimentos, formaturas, recepções, festas, noivados, bailes de 15 anos etc.” (DORNELLES, 2017, p. 129). O que ele fez foi criar “pequenas notas sobre a vida privada, acrescentando aqui e ali um ponto de vista “debochado e sarcástico” sobre pessoas famosas” (DORNELLES, 2017, p. 129).

Como isso ele veio a “romper o tabu existente até então, que rejeitava a exposição da vida privada de pessoas públicas, o que alterou permanentemente as relações entre “jornalismo e celebridades”” (DORNELLES, 2017, p. 129-130). Muitas vezes de forma negativa, como podemos ver, por exemplo, pelo surgimento da figura

do *paparazzi*<sup>1</sup>. Assim, a partir de então, “o colunista divulgava escândalos típicos da imprensa sensacionalista, como informações não oficiais sobre mulheres grávidas, divórcios e especulações” (DORNELLES, 2017, p. 129).

Consequentemente, apesar de alguns colunistas “salientarem a importância da apuração bem feita e a checagem dos fatos correta, as colunas são espaços mais livres, em que o responsável pode publicar rumores, insinuações, boatos, apenas para “medir a temperatura” de uma informação passada com exclusividade (DORNELLES, 2017, p. 132). Portanto, aquilo que é dito não é necessariamente verdade, pode ser um mero boato, que pode ou não ser verdade, ou uma mentira. Seja como for, mesmo sendo um boato ou mentira, “o acontecimento social evocado nunca é ingênuo ou aleatório” (MINÉ, 1986, p. 62).

Consequentemente, os colunistas tratam sempre de determinados assuntos, o que permite a divisão da coluna em categorias temáticas. Nesse sentido, ela mescla “informações sobre a vida mundana com notícias sobre política e economia ou eventos internacionais” (LEMO; LUIZ, 2017, p. 12). Ou seja, temos as que tratam de acontecimentos sociais (nascimentos, noivados e casamentos, formaturas, aniversários, festas em geral e recepções, moda, falecimentos, etc.), algum fato da vida privada das pessoas, as que abordam a política, a economia e eventos internacionais.

É importante destacar o fato de que uma coluna pode combinar diferentes assuntos de modo que podemos encontrar, por exemplo, a presença de um acontecimento social associado a algum fato relacionado à política. Além disso, não podemos esquecer que existem aquelas que abordam “o incidente anedótico, ou escandaloso, que se presta a generalizações” (MINÉ, 1986, p. 62). Ou seja, qualquer um dos assuntos citados pode ser retratado com seriedade, a partir de um fato de caráter anedótico ou de algum escândalo. O importante é que eles sejam inéditos.

O segredo do fascínio das colunas está no ineditismo e na antecipação de suas informações, na revelação dos bastidores a que só privilegiados têm acesso, na divulgação em primeira mão até de piadas que acabam de nascer nas antecâmaras do poder ou nas ruas, na atualização constante do movimento internacional de seus personagens, na dica em primeira mão das últimas tendências de moda e comportamento, na observação jocosa de um fato flagrado num canto da cidade, mas que tem significação nacional (ZOBARAN *apud* SANTANA; NASCIMENTO, 2016, p. 6-7).

Por fim, devemos destacar o fato de que a coluna, tradicionalmente, está ligada à figura de quem a redige. Até porque, devido à natureza dos assuntos abordados, e às polêmicas e problemas judiciais que ela pode causar, “através da identificação do responsável, o veículo se exime parcialmente de responsabilidade sobre o que foi relatado no espaço. Seria uma espécie de refúgio para possíveis problemas futuros” (SOUZA, 2009, p. 36). Ao mesmo tempo, devido ao aspecto personalista do texto, é preciso que o profissional envolvido possua determinadas características.

---

<sup>1</sup> É um fotógrafo que persegue pessoas figuras públicas e celebridades em busca de fotos que possam ser vendidas, o que leva a busca por imagens de situações íntimas ou escandalosas.

O repórter encarregado da cobertura deste setor é possuidor de um vasto círculo de amizades, conseguido mediante dotes pessoais de simpatia, elegância de atitudes, sensibilidade e refinamento, ajudado, naturalmente, pela sua inteligência. Como deve estar em contato permanente com personalidades de destaque da comunidade – industriais, homens de letras, artistas, filantropos, senhoras e jovens líderes de ambos os sexos – deve ainda possuir conhecimento prático das normas de etiqueta e protocolo e estar ao par de tudo quanto diga respeito à moda masculina ou feminina e às peculiaridades do campo em que desenvolve suas atividades (BELTRÃO *apud* SOUZA, 2009, p. 38).

A partir dos contatos que cada colunista possui, ele vai selecionando os assuntos que vai noticiar de modo que alguns podem se especializar em assuntos referentes ao meio artístico, enquanto outros vão focar naqueles que dizem respeito à política. Isso não impede que alguns circulem pelos mais diferentes meios. A partir do estudo da origem e características das colunas e colunistas, podemos passar ao estudo das que Jacinto Benavente escreveu.

### **3 Um olhar sobre algumas colunas de Benavente**

Ao observarmos o conjunto da produção de Jacinto Benavente, vemos que, quantitativamente falando, depois de sua produção teatral, os textos jornalísticos formam o segundo maior conjunto de obra. Eles foram reunidos nos cinco volumes do *De sobremesa*, no *El teatro del pueblo*, no *Acotaciones* e no *Crónicas y diálogos*, o que não quer dizer que não possa existir algum texto que ainda não tenha sido recolhido em livro. Além disso, não temos uma listagem bibliográfica deles que possa servir de ponto de partida para novas pesquisas.

De qualquer forma, como a maior parte da produção jornalística de Benavente está reunida nos cinco volumes do *De sobremesa*, e não tivemos acesso ao livro *El teatro del pueblo* e ao *Crónicas y diálogos*, nos limitaremos a estudar alguns textos reunidos nesta coletânea, mais especificamente no primeiro tomo. Os dois primeiros volumes foram lançados em 1910, o terceiro e o quarto em 1912 e o quinto em 1913. Os dois primeiros foram publicados pela *Libreía de Fernando Fé* e os três últimos pela *Perlado Páez y compañía*, ambas de Madri.

Todos os cinco volumes trazem na folha de rosto o subtítulo *crónicas*, mas essa classificação é enganosa. Realmente, parte dos textos se enquadra no gênero, mas existem muitas exceções. O quinto volume, por exemplo, além dos textos jornalísticos, inclui alguns discursos. Temos, entre outros, o “Discurso de D. Jacinto Benavente. 11 de Maio de 1911. Nos Jogos Florais de Badajoz” (BENAVENTE, 1913, p. 243, tradução nossa) e o “Lido no espetáculo de despedida de Rosario Pino” (BENAVENTE, 1913, p. 265, tradução nossa). Infelizmente não existe nenhum estudo classificatório de sua produção jornalística ou dos textos reunidos no *De sobremesa*.

Outro problema encontrado nesses volumes é o modo como foram organizados. Ao contrário do que normalmente acontece nas atuais coletâneas de textos jornalísticos,

eles não informam o local e a data em que os textos foram publicados<sup>2</sup>. Além disso, estão divididos em capítulos, que podem conter um ou mais textos, sem nenhuma organização aparente. Por fim, destacamos o fato de que a maior parte deles não tem título. Algumas exceções a esse padrão são o intitulado “Campoamor” (BENAVENTE, 1913, p. 269) e o que recebeu o nome de “Juan de Lapes” (BENAVENTE, 1913, p. 289).

Segundo Dornelles (2017, p. 130), “Os primeiros colunistas que surgiram trabalhavam relatando notas sobre artistas, milionários, figuras excêntricas, autoridades e outras pessoas da sociedade que pudessem ser destaque na coluna”. Ao observarmos algumas colunas sociais de Benavente, vemos que ele segue o mesmo caminho ao falar sobre autoridades políticas como um “marido deputado” (BENAVENTE, 1910, p. 55, tradução nossa) e “um candidato à deputação” (BENAVENTE, 1910, p. 55, tradução nossa); e, o que é compreensível naquele período, sobre uma “marquesa” (BENAVENTE, 1910, p. 55, tradução nossa), isto é, um membro da nobreza.

Outra característica importante das primeiras crônicas, presente nos textos de Benavente, é a presença da “leveza da linguagem” (DORNELLES, 2017, p. 130), o que é uma forma de aproximar o leitor do texto por meio do uso de um vocabulário relativamente fácil e de uma construção gramatical simples. Até porque o uso de uma construção gramatical muito complexa e/ou uma linguagem muito rebuscada, com um vocabulário de difícil compreensão, afastaria muitos leitores.

Assim, lemos em uma delas: “Ecos das eleições. A marquesa de \*\* tem o seu marido deputado conservador e o seu melhor amigo, liberal. As pessoas já a chamam de: o triunfo da solidariedade” (BENAVENTE, 1910, p. 55, tradução nossa). Nessa pequena coluna, vemos a presença de frases curtas e objetivas e um vocabulário simples. Além disso, a ironia da metáfora *triunfo da solidariedade*, com a qual ele encerra o texto, pelo fato da marquesa se relacionar com homens de partidos opostos, dá um leve toque de humor ao texto.

Ou seja, a combinação de todos esses elementos é o que torna o texto leve e agradável. Ao mesmo tempo, a combinação dessas características com o ineditismo do tema faz com que o leitor se interesse pelo texto. Infelizmente, não foi possível obter nenhuma informação sobre o valor que as pessoas davam a sua produção jornalística<sup>3</sup>, mas seria importante verificar se ele foi valorizado ou não pelos leitores. Seja como for, o fato é que seus textos têm todos os ingredientes básicos de uma boa coluna social.

Podemos então dizer que ele não apresenta nenhuma inovação formal ou temática nas colunas que escreveu, mas revela ser alguém que tem pleno domínio do gênero. Por compreender a sua natureza, e o que os leitores esperam dela, foi capaz de escrever textos de qualidade, que pudessem despertar o interesse das pessoas. Por exemplo, um dos motivos que levaram ao surgimento do gênero e a sua contínua

---

<sup>2</sup> Temos, segundo Sans (1966, p. 112, tradução nossa), “seis tomos do *De sobremesa* aonde reuniu seus envios ao ‘El Imparcial’ de Madrid”. Essa afirmação não é muito exata porque são cinco volumes no total. Seja como for, outras fontes confirmam o fato de que os textos foram publicados nesse jornal.

<sup>3</sup> Até onde foi possível verificar, não temos estudos voltados para sua produção jornalística e sua obra carece de pesquisas no âmbito dos Estudos de Recepção.



popularidade é o fato de as colunas permitirem ao leitor ter acesso a uma realidade que, de outra forma, para a maioria deles, seria inacessível.

Já que a maioria das pessoas está excluída do reduzido círculo dos colunáveis (poder/estrelato), dá-se-lhe a sensação de participar desse mundo, através dos colunistas. Trata-se de uma forma de participação artificial, abstrata. Participam sem fazer parte. Acompanham à distância (MELO, 1994, p. 140).

Esse tipo de participação é visível na que citamos anteriormente, pois leva o leitor aos bastidores da vida da alta roda social e política. Ao mesmo tempo, no que diz respeito às classes superiores, a coluna tem um papel ideológico porque é “um espaço de legitimação daqueles que podem representar um estilo de vida e, assim, um meio de compreensão da realidade social e todo o jogo existente por parte dos seus agentes” (SANTANA; NASCIMENTO, 2016, p. 4). O caráter participativo e ideológico está igualmente presente na próxima coluna, que também diz respeito ao universo político:

Entre mulheres de homens políticos:

Uma delas se queixa à sua amiga da perceptível frieza que vem observando em seu marido, há algum tempo. Sua amiga, para consolá-la:

– Isso é por disciplina política.

– ...?

– Como teu marido é dos liberais, está em plena abstenção.

– Mas é que ontem o surpreendi abraçando a criada.

– Nesse caso, é que passou para os democratas.

(BENAVENTE, 1910, p. 64, tradução nossa).

Formalmente falando, essa coluna é diferente da anterior. O texto é um pouco maior e temos um diálogo. Como na anterior, não temos menção a nenhum nome, mas novamente temos um texto que trata do meio político – um fato importante já que, em 1918, ele se tornou deputado. Além disso, como na anterior, temos a presença do humor. O que é comum, já que nas colunas sociais, segundo Miné (1986, p. 61), “se nota frequentemente a ponta irônica, a insinuação crítica”. Características que também estão presentes nas de Benavente.

Como muitas das características dessas colunas estão igualmente presentes nas suas peças teatrais, que também abordam as mesmas classes sociais, seria importante examinar a existência de relações diretas entre sua produção jornalística e teatral ou, pelo menos, investigar a existência de alguns pontos em comum, que possam nos ajudar a compreender melhor os princípios que subjazem o conjunto de sua produção, o que foge aos limites deste artigo.

#### **4 Conclusão**

Ao longo de sua vida Jacinto Benavente exerceu uma importante atividade jornalística, ainda pouco estudada, que envolveu as mais diferentes áreas. Ele classificou de forma genérica seus textos jornalísticos como crônica. Contudo, partimos do princípio de que eles abrangem diferentes gêneros, incluindo a coluna social, que

foi objeto de nosso estudo. Analisando algumas delas vemos que apresentam as mesmas características presentes na produção de outros colonistas, e continuam presentes até os dias de hoje. Nesse sentido, não há nada de inovador nas que ele escreveu.

Como existem outros textos do gênero seria importante a realização de um estudo global que envolvesse, ao mesmo tempo, o estudo e a tradução de todos eles, o que foge aos limites de um artigo. Além disso, diante da importância que alguns colonistas adquiriram ao longo da história, seria importante pesquisar se existem documentos que possam revelar o modo como as pessoas avaliavam o trabalho jornalístico de Benavente, ou à sua atividade como colonista, o que exige um trabalho específico sobre a questão.

Além disso, os demais gêneros jornalísticos com os quais ele trabalhou também deveriam ser estudados. Seja como for, há muito a ser pesquisado dentro da produção jornalística benaventiana. Esperamos que nosso trabalho possa contribuir para um melhor conhecimento do seu trabalho jornalístico e inspirar outras pesquisas sobre este assunto.

### *Referências*

- BENAVENTE, Jacinto. *De sobremesa*. Madrid: Librería de Fernando Fé, 1910. 1 v.
- BENAVENTE, Jacinto. *De sobremesa*. Madrid: Perlado Páez y compañía, 1913. 5 v.
- DORNELLES, Beatriz. “Evolução da coluna social ao longo do século XX”. *Revista Brasileira de História da Mídia*, v. 6, n. 2: p. 126-142, 2017. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/rbhm/article/view/6657>. Acesso em: 18 jan. 2020.
- LEMO, Vinícius Barros; LUIZ, Thiago Cury. Colunismo Social e Jornalismo Opinativo: um debate epistemológico opinativo. In: *XIX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste*, Cuiabá, 2017. Cuiabá, Universidade Federal de Mato Grosso, 2017, p. 1-15. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/centrooeste2017/resumo/R56-0079-1.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.
- MELO, José Marques de. *A opinião no jornalismo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MINÉ, Elza. *Eça de Queirós jornalista*. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.
- SANS, Jose Maria Moner. *El centenario de Jacinto Benavente*. Concepción: Ediciones Revista Atenea, 1966.
- SANTANA, Adriana; NASCIMENTO, Daywangles. Gente de bem e público diferenciado: o colunismo social pernambucano e a representação do carnaval. In: *XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste*, Caruaru, 2016. Caruaru, Intercom, 2016, p. 1-14. Disponível em

[www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2016/resumos/R52-2202-1.pdf](http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2016/resumos/R52-2202-1.pdf). Acesso em: 22 jan. 2020.

SOUZA, Ana Carla Rodrigues de. Estudo teórico sobre os critérios de noticiabilidade das colunas sociais. Monografia (Graduação em Jornalismo) – UniCEUB – Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.uniceub.br/handle/123456789/2144>. Acesso em: 22 jan. 2020.

## ANEXO

### 1

Ecós de las elecciones.

La marquesa de \*\* tiene á su marido diputado conservador y á su mejor amigo, liberal. La gente ya la llama: el triunfo de la solidariedad (BENAVENTE, 1910, p. 55, tradução nossa).

Ecós das eleições.

A marquesa de \*\* tem o seu marido deputado conservador e o seu melhor amigo, liberal. As pessoas já a chamam de: o triunfo da solidariedade (BENAVENTE, 1910, p. 55, tradução nossa).

### 2

Entre mujeres de hombres políticos:

Una de ellas se queja á su amiga del marcado desvío que viene observando en su marido, desde algún tiempo. Su amiga, para consolarla:

- Eso es por disciplina política.
- ¿...?
- Como tu marido es de los liberales, está en plena abstención.
- Si es que ayer le sorprendí abrazando á la doncella.
- Entonces es que se ha pasado á los demócratas (BENAVENTE, 1910, p. 64, tradução nossa).

Entre mulheres de homens políticos:

Uma delas se queixa à sua amiga da perceptível frieza que vem observando em seu marido, há algum tempo. Sua amiga, para consolá-la:

- Isso é por disciplina política.
- ...?
- Como teu marido é dos liberais, está em plena abstenção.
- Mas é que ontem o surpreendi abraçando a criada.
- Nesse caso, é que passou para os democratas. (BENAVENTE, 1910, p. 64, tradução nossa).

# A relação entre aprendizagem e desenvolvimento segundo Vygotsky: notas introdutórias

HENRIQUE CARIVALDO DE MIRANDA NETO

Doutorando e mestre em Educação. Docente e Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa e  
Extensão do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: [profhenrique@unipam.edu.br](mailto:profhenrique@unipam.edu.br)

ORLANDO FERNÁNDEZ AQUINO

Doutor em Ciências Pedagógicas. Docente do Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

E-mail: [orlando.aquino@uniube.br](mailto:orlando.aquino@uniube.br)



**Resumo:** Estas reflexões buscam explicitar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, a partir da abordagem histórico-cultural, baseada nas proposições de Vygotsky, que postula que o entendimento dessa relação faz-se essencial para entender como os sujeitos desenvolvem-se, ou seja, como formam suas funções psicológicas superiores por meio da apropriação da cultura humana. Em um primeiro momento, são apresentados, de forma sintética, os principais conceitos delineados por Vygotsky (1989, 1999, 2010), em seus estudos. Na sequência, abordam-se as críticas feitas por Vygotsky (2010) às três concepções psicológicas sobre aprendizagem e desenvolvimento, correntes à sua época. Em seguida, procura-se demonstrar como a teoria de Vygotsky (1989), balizada pelos pressupostos do materialismo histórico e dialético, compreende a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Por fim, são expostas algumas implicações didáticas da concepção vygotskiana de aprendizagem e de desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Vygotsky. Teoria histórico-cultural. Aprendizagem e Desenvolvimento. Didática.

**Abstract:** These reflections seek to explain the relationship between learning and development, based on the historical-cultural approach, based on Vygotsky's propositions, which postulates that the understanding of this relationship is essential to understand how the subjects develop, that is, how they form their superior psychological functions through the appropriation of human culture. At first, the main concepts outlined by Vygotsky (1989; 1999; 2010) are presented in a synthetic way in his studies. Following, the criticisms made by Vygotsky (2010) are addressed to the three psychological conceptions about learning and development, current at the time. Then, we try to demonstrate how Vygotsky's theory (1989), guided by the assumptions of historical and dialectical materialism, understands the relationship between learning and development. Finally, some didactic implications of the Vygotskian conception of learning and development are exposed.

**Keywords:** Vygotsky. Historical-cultural theory. Learning and Development. Didactics.

## 1 Considerações iniciais

Um grupo de psicólogos soviéticos, liderados por Lev Semyonovitch Vygotsky, tinha como interesse explicar as características comportamentais humanas e como se dão o seu desenvolvimento, o que contribuiu para constituição da base da abordagem histórico-cultural, em psicologia. As ideias de Vygotsky foram rediscutidas e sistematizadas por seus seguidores, como Alexander R. Luria, Alexis N. Leontiev, V. V. Davidov, P. Y. Galperín, D. B. Elkonin, Z. I. Kalmykova, Krutetski, entre outros (JOENK, 2002).

Para a abordagem histórico-cultural, o homem constitui-se por meio das relações sociais. Nesse sentido, o aspecto social e a figura do “outro” desempenham um papel fundamental na formação da psique humana. De acordo com Vygotsky (1989, p. 33),

[...] desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Desse modo, a relação entre os seres humanos e o meio é sempre mediada por produtos culturais humanos (como o instrumento e o signo) e pelo outro. Essa mediação é o processo no qual as funções psicológicas superiores desenvolvem-se. Assim, as crianças nascem com funções mentais básicas ou elementares (como a atenção, a sensação, a percepção e a memória), eventualmente, transformadas pela cultura em funções mentais superiores, que são tipicamente humanas (como a atenção e a memória voluntárias, a imaginação, a capacidade de planejamento, a capacidade de estabelecer relações, a ação intencional, o desenvolvimento da vontade, a elaboração conceitual, o uso da linguagem, a representação simbólica, o raciocínio dedutivo e o pensamento abstrato).

Por meio da ação entre os indivíduos, mediada por instrumentos e signos, ocorre aquilo que Vygotsky (1989) denominou de internalização, isto é, a reconstrução interna das funções psicológicas, transformando-as de básicas em superiores.

Conforme ressalta Shaffer e Kipp (2012), para Vygotsky, a cognição humana, em seu desenvolvimento, é inerentemente sociocultural, afetada por crenças, por valores e por ferramentas de adaptação intelectual, transmitidos aos indivíduos, por meio de sua cultura. Nesse sentido, Joenk (2002, p. 3) argumenta que,

[...] segundo as postulações de Vygotsky, o homem transforma-se de biológico em sociocultural, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição humana. O desenvolvimento e o funcionamento das funções psicológicas superiores estão fortemente ligados aos modos culturalmente construídos de ordenação do real. Instrumentos e símbolos, construídos numa determinada esfera social, definem quais das inúmeras possibilidades de

funcionamento cerebral serão efetivamente concretizadas ao longo do desenvolvimento do indivíduo, na realização de diferentes tarefas.

Em sua obra *Pensamento e linguagem*, Vygotsky (1989) destaca que a ordenação do real, que pressupõe a elaboração conceitual, é uma das funções psicológicas superiores que o homem desenvolveu para pensar, analisar e generalizar os elementos da realidade. Essa função passa por momentos específicos, no seu desenvolvimento, e Vygotsky (1989, p. 70) destaca que

[...] um conceito não se forma pela interação de associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma conciliação específica. Essa operação é dirigida pelo uso de palavras como meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los por meio de um signo.

Em relação à formação de conceitos, Vygotsky (1989) diferencia os *conceitos cotidianos* (ou espontâneos), resultantes de experiências imediatas e comuns da vida diária, dos *conceitos científicos*, apropriados intencionalmente, numa relação consciente e voluntária entre sujeito e objeto do conhecimento. No entanto, embora a formação desses dois tipos de conceitos siga caminhos opostos, no seu desenvolvimento, esses conceitos estão intimamente relacionados, pois “[...] é preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato” (VYGOTSKY, 1989, p. 93). A relação entre os conceitos espontâneos e os científicos estabelece-se em um movimento e em uma unidade dialética.

Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto. Ao forçar sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos (VYGOTSKY, 1989, p. 93-94).

Essa resumidíssima exposição sobre os principais pontos abordados por Vygotsky, em seus estudos, sinaliza-nos para o fato de que esse pesquisador considera que o desenvolvimento do psiquismo não é dado *a priori*, não sendo, portanto, universal, imutável e passivo. Nas palavras de La Taille, Oliveira e Dantas (1992, p. 24),

[...] Vygotsky, rejeitou, portanto, a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo

da história da espécie e do desenvolvimento individual. Dadas às imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico.

Seria pertinente, então, indagar sobre que relação autor estabelece entre a aprendizagem e o desenvolvimento, na construção dos conceitos científicos. Essa é a questão a ser respondida com os apontamentos a seguir.

## ***2 Aprendizagem e desenvolvimento***

Ao tratar da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (2010) começa por contestar algumas das teorias mais difundidas sobre essa questão, que estavam em vigor e espalhadas sobre todos os campos de estudo de sua época, principalmente, nas áreas da psicologia e na educação (VIEIRA; SILVA; MANTOVANI, 2011).

A primeira teoria questionada por Vygotsky (2010), que tem como principal representante Jean Piaget, é a de que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos independentes. Sob essa perspectiva, o desenvolvimento constitui-se em um processo de maturação do sujeito, de acordo com as leis naturais e, assim, a aprendizagem é meramente exterior às oportunidades criadas pelo processo de desenvolvimento, dependendo do surgimento de novas estruturas e do aperfeiçoamento das antigas. Portanto, a aprendizagem não pode influenciar o desenvolvimento e as formas superiores de pensamento são desenvolvidas mesmo que a criança não frequente o contexto escolar. Vygotsky (2010) discorda desse posicionamento, afirmando que, para essa abordagem “[...] o aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento, ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso” (VYGOTSKY, 2010, p. 103).

Outra teoria vigente à época e questionada por Vygotsky (2010) afirmava que a aprendizagem e o desenvolvimento são idênticos e paralelos. Nesse sentido, a criança, ao aprender, desenvolve-se e, ao se desenvolver, aprende. As condições de aprendizagem e de desenvolvimento são concebidas como inatas, cabendo ao ensino a simples organização e mudança do comportamento. O papel do ensino consistiria, portanto, na conformação desses processos apoiados na dominação dos reflexos condicionados. Essa abordagem, segundo Vygotsky (1989, p. 95),

[...] vê o desenvolvimento intelectual da criança como uma acumulação gradual de reflexos condicionados; a aprendizagem é vista precisamente da mesma forma. Como a instrução e o desenvolvimento são idênticos, não se levanta sequer a questão da relação existente entre ambos.

Um terceiro posicionamento considerava a aprendizagem e o desenvolvimento como processos diferentes e relacionados. Segundo Vygotsky (*apud* VIEIRA; SILVA; MANTOVANI, 2011), embora essa abordagem amplie o papel da aprendizagem no



desenvolvimento, ela acaba induzindo a um problema: a disciplina forma. Partia-se do pressuposto de que é imprescindível ensinar nas escolas disciplinas tais como as línguas clássicas ou as matemáticas, pois se presumia que elas desempenhavam papel importante no desenvolvimento mental da criança. Essa postura acabou por sobrecarregar as escolas com excessivos conteúdos formais. Nessa abordagem, de acordo com Vygotsky (2010, p. 106),

[...] o desenvolvimento mental da criança caracteriza-se por dois processos, que, embora conexos, são de natureza diferente e se condicionam reciprocamente. Por um lado está a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, e por outro lado, a aprendizagem que, segundo Koffka, é em si mesma o aprendido.

Vygotsky (2010) discorda dessa visão, afirmando que “[...] as faculdades intelectuais atuam independentemente da matéria sobre a qual operam, e o desenvolvimento de uma dessas faculdades levaria necessariamente ao desenvolvimento de outras” (VYGOTSKY, 2010, p. 107). Desse modo, o desenvolvimento e a aprendizagem são diferentes, no entanto, articulados entre si, em uma relação dialética. Isso significa que a aprendizagem influencia o desenvolvimento, bem como o desenvolvimento influencia a aprendizagem, tendo como contexto as vivências sociais dos indivíduos (VIEIRA; SILVA; MANTOVANI, 2011).

Considerando esse posicionamento, faz-se necessário destacar que, na perspectiva de Vygotsky (2010, p. 115), desenvolvimento e aprendizagem não se identificam e, assim,

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

De acordo com Rocha (s. d.), a respeito dessa formação das características humanas não naturais, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores,

[...] para Vygotsky, a história da sociedade e o desenvolvimento do homem estão totalmente conectados, de maneira que não seria possível separá-los. A forma como os adultos tentam transmitir para as crianças os seus modos, seus pensamentos, suas experiências e a sua cultura demonstra que, desde tenra idade, as crianças mantêm constante interação com os adultos, em consequência disso, os processos cognitivos e psicológicos mais complexos vão tomando forma (ROCHA, s. d., p. 3).

É possível perceber que, na perspectiva vygotskyana, a boa aprendizagem é aquela que se adianta ao desenvolvimento, conduzindo a criança a ele. Nesse sentido, o desenvolvimento não coincide com a aprendizagem escolar, mas tem ritmo e lógica próprios. Assim considerada, a aprendizagem da criança, portanto, começa muito antes da aprendizagem escolar e, por isso mesmo, não é descabido afirmar que aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. Portanto, “[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem; o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKY, 2010, p. 116).

De acordo com Vygotsky (1999), o desenvolvimento da criança apresenta dois níveis: o *real* (ou atual), que se refere à capacidade da criança de realizar tarefas de maneira independente, isto é, abarca as conquistas já realizadas, as capacidades que a criança já aprendeu e domina, indicando processos de desenvolvimento já consolidados, e o *potencial*, que se refere às capacidades em vias de serem construídas. Para Vygotsky (2010, p. 113), “[...] a área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que produziu, mas também que produzirá no seu processo de maturação”. Entre o nível real e o potencial, existe a zona de desenvolvimento proximal que, segundo Vygotsky (1999, p. 112-113),

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento.

Moraes (2008) faz constar que Vygotsky defende que analisar o que a criança é capaz de fazer com a ajuda do outro é um importante indicativo para compreender seu desenvolvimento mental e, também, é determinante para entender a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento.

Tomando em conta o pressuposto de Vygotsky de que o desenvolvimento e a aprendizagem são diferentes, porém articulados entre si, em uma relação dialética, caberia indagar quais as principais implicações didáticas desse posicionamento. Essa indagação é a que orientou as reflexões que se seguem.

### **3 Implicações didáticas**

Moraes (2008) pontua que Vygotsky valoriza a aprendizagem como promotora do desenvolvimento humano, imputando à educação e ao ensino um papel primordial nesse processo.

[...] Isso ocorre porque, de acordo com a perspectiva vigotskiana, a aprendizagem sai do contexto da mecanização e do treinamento de habilidades que, na maioria das vezes, ficam restritas às funções elementares e, conseqüentemente, pouco influenciam as funções psicológicas superiores (memória, atenção, pensamento, consciência). Tais funções não só se distinguem por estruturas mais complexas, como auxiliam a formação de outras absolutamente novas, possibilitando a formação de sistemas funcionais (MORAES, 2008, p. 17).

Vygotsky (2010) afirma que a função da escola consiste em direcionar a criança a alcançar o que lhe falta e não relegá-la ao abandono e deixá-la presa a um universo específico. Portanto, parece plausível, apoiando-se nos pressupostos vigotskianos, considerar que a escola, como espaço privilegiado, deve organizar-se para que todos que nela estejam inseridos trabalhem no sentido de compreender que a aprendizagem não é desenvolvimento. Assim, um dos objetivos da escola deve ser o de oferecer ao aluno situações de experiências que o oportunizem realizar aprendizagens. Para tanto, os pressupostos teóricos de Vygotsky reafirmam a importância das inter-relações entre professor e aluno, entre aluno e aluno e entre desenvolver e aprender, visando à construção de novos caminhos de aprendizagem e desenvolvimento.

Para Vygotsky, então, todo aprendizado da criança passa pela descoberta, por parte de quem ensina, da zona de desenvolvimento proximal de quem está aprendendo, na qual deve ser observado o tipo de ferramenta pedagógica que poderá ser utilizada pelo professor, para que este consiga de forma eficiente reelaborar o que se sabe, despertar o desejo de ir ao encontro do novo e, por meio dessa mudança no indivíduo, conseguir gerar um aprendizado eficiente, que *a posteriori* o aluno irá utilizar nas suas relações sociais.

A utilização deste novo conhecimento irá escrever um novo comportamento sócio cultural histórico, gerando sempre um processo dialético que será carregado de novos símbolos e novos significados, e o indivíduo que ensina deve contextualizar-se, buscando sempre novos métodos para atingir a zona de desenvolvimento proximal, valendo lembrar que as ferramentas pedagógicas podem ser as mais variadas, e as melhores ferramentas são aquelas que causam o “espanto” criativo no aluno (VIEIRA; SILVA; MANTOVANI, 2011, p. 5).

Vygotsky evidencia que é por meio da mediação que se dá o desenvolvimento. Portanto, pode-se dizer que mediar (no sentido histórico-cultural) é a responsabilidade fundamental dos educadores no ambiente escolar.

#### ***4 Considerações finais***

Nos estudos de Vygotsky, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem ocupam lugar de destaque, principalmente na educação. Para ele, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Nesse sentido, a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto que vive em sociedades escolarizadas. Portanto, a escola não é apenas um lugar de sistematização do ensino, e a aprendizagem escolar

traz contribuições novas para o desenvolvimento da criança. Por isso, a conclusão de Vygotsky, considerando um ensino “desenvolvimental”, é a de que a boa aprendizagem (e, claro, o bom ensino) é aquela que se adianta ao desenvolvimento, conduzindo a criança a ele.

No desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotsky afirma que o papel desempenhado pela aprendizagem é de enorme relevância. Desse modo, para que o indivíduo se desenvolva em sua plenitude, ele depende da aprendizagem que ocorre num determinado grupo cultural, pelas interações entre seus membros.

Sob essa ótica, a aprendizagem é encarada como um processo que antecede o desenvolvimento, ampliando-o e possibilitando a sua ocorrência. Em outras palavras, os processos de aprendizagem e de desenvolvimento se influenciam mutuamente, gerando condições de tal maneira que, quanto mais se aprende, mais se desenvolve, e vice-versa.

### *Referências*

JOENK, I. K. Uma introdução ao pensamento de Vygotsky. *Revista Linhas*, v. 3, n. 1, Florianópolis/SC: UDESC, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1276>. Acesso em: 24 jul. 2016.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. de.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

MORAES, S. P. G. *Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ROCHA, T. Aprendizagem e desenvolvimento em Vygotsky. [s. d.]. Disponível em: <http://unreader.no-ip.org/1-aprendizagem-e-desenvolvimento-em-vygotsky-unicerp.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.

SHAFFER, D. R.; KIPP, K. *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. 8. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

VIEIRA, K. O.; SILVA, R. L. R. da; MANTOVANI, H. J. O desenvolvimento e o aprendizado em Vygotsky. 2011. Disponível em: [http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos\\_completos/O%20DESENVOLVIMENTO%20E%20O%20APRENDIZADO%20EM%20VYGOTSKY.pdf](http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos_completos/O%20DESENVOLVIMENTO%20E%20O%20APRENDIZADO%20EM%20VYGOTSKY.pdf). Acesso em: 7 jul. 2016.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. *In: VYGOTSKY, L. S; LURIA, L.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.*

# BNCC – Base Nacional Comum Curricular: pressupostos didáticos e metodológicos para o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental

ANDERSON ORAMISIO SANTOS

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente da Educação Básica e dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação em Uberlândia.

E-mail: oramisio@hotmail.com

GUILHERME SARAMAGO DE OLIVEIRA

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor Titular na Universidade Federal de Uberlândia. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: gsoliveira@ufu.br



**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo suscitar reflexões aos professores que ministram aulas de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando uma abordagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 22 de dezembro de 2017, que propõe novas formas de abordar o conhecimento matemático em sala de aula, contribuindo para a formação continuada e permanente do professor por meio do desenvolvimento de competências e habilidades. A metodologia de pesquisa utilizada para o desenvolvimento deste trabalho foi uma pesquisa bibliográfico-documental, apoiada em documentos de órgãos oficiais e em teóricos que debruçam sobre a temática. O trabalho em questão apresenta orientações, apoio aos professores e encaminhamentos para as aulas de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Metodologias de Ensino. Ensino e aprendizagem em Matemática. Currículo Escolar. Matemática.

**Abstract:** This work aims to raise reflections for teachers who teach mathematics in the early years of elementary school, contemplating an approach of the National Common Curricular Base (BNCC), approved on December 22, 2017, which proposes new ways of approaching mathematical knowledge in the classroom, contributing to the continued and permanent education of the teacher through the development of competences and skills. The research methodology used for the development of this work was a bibliographic-documentary research, supported by documents from official bodies and theorists who focus on the theme. The work in question presents guidelines, support for teachers and referrals to mathematics classes in the early years of elementary school.

**Keywords:** Teaching methodologies. Teaching and learning in Mathematics. School curriculum. Mathematics.

## 1 Considerações iniciais

**A**o homologar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, inicia-se uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo. Trata-se de um documento plural, contemporâneo, estabelecendo com lucidez e harmonia o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito durante os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Com ela as instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas para a Educação Básica.

A BNCC é um documento de caráter normativo que elenca o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados veemente seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

O documento da BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, ao reconhecimento e ao desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e instituições escolares, será um documento valioso tanto para adequação ou elaboração de seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos pela redução das desigualdades educacionais no Brasil, a promoção da equidade e da qualidade e definição das aprendizagens dos estudantes no país.

Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental de referência.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa maneira, a BNCC (2017) define competência como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) – conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que podem ajudar o estudante a resolver demandas complexas do dia a dia. Em resumo, as competências representam aquilo que os estudantes devem saber. Habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, ou seja, são focadas no ensino de ações práticas, que representam as aprendizagens essenciais, estão ligadas ao saber fazer.

A Base e os currículos são documentos com finalidades diferentes. A BNCC visa apresentar os conhecimentos fundamentais que se espera que o estudante aprenda em cada ano da Educação Básica. Por outro lado, o currículo se configura como o percurso e experiências que cada instituição educacional estabelecerá para desenvolver as competências e habilidades propostas pela BNCC.

Nesse aspecto, é prudente esclarecer que o documento da BNCC não é um currículo em si, mas parte dele, ou seja, a sua finalidade é orientar a construção dos referenciais curriculares dos projetos político-pedagógicos das escolas, à medida que estabelece as competências e habilidades que serão desenvolvidas pelos estudantes ano a ano. “De maneira simples, é possível afirmar que a Base indica o ponto aonde se quer chegar. O currículo traça o caminho, ou o passo a passo até lá.” (BRASIL, 2017).

O documento da BNCC expressa os direitos de aprendizagem que orientam o desenvolvimento escolar dos estudantes em todas as fases da Educação Básica, destacando os aspectos cognitivos e os aspectos socioafetivos, com vistas à formação de cidadãos engajados na construção de uma sociedade justa, fraterna, democrática e inclusiva. Assim, é importante compreender que os direitos e objetivos de aprendizagens são comuns, porém os currículos são diversos, na medida em que esses devem ser elaborados de acordo com a realidade local, social e individual da escola e de seus estudantes.

A metodologia utilizada para este estudo é de pesquisa documental-bibliográfica, para o desenvolvimento das reflexões apontadas por este trabalho, sendo analisada a versão final da BNCC, e de teóricos como Oramisio, Rezende e Saramago (2016), Bacich e Moran (2018), Borges e Alencar (2014) e outros pesquisadores com atuação em diferentes contextos que se dedicam a pesquisas educacionais e lançam importantes teorias sobre o Ensino e Aprendizagem em Matemática.

## ***2 BNCC – Matemática: novos temas e novas práticas didáticas-metodológicas***

Considerando a Matemática como uma ciência humana, viva e fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, precisamos entender que o currículo traz os objetos de conhecimento necessários ao desenvolvimento das habilidades e competências citadas no documento da BNCC, mas não deve ser visto como algo rígido.

O ensino de Matemática deve propiciar o desenvolvimento de habilidades como a percepção, a visualização, o reconhecimento, a argumentação, o espírito investigativo, a identificação, a problematização, buscando uma conexão com o cotidiano de cada um e demais áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o ensino de Matemática deve ser visto como uma ferramenta a ser utilizada para compreender a realidade que nos cerca, não apenas atuando nessa realidade, mas transformando-a, preparando o estudante para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania.

Segundo a BNCC (2017), a disciplina Matemática, enquanto componente curricular, deve assegurar os direitos de aprendizagens dos estudantes, proporcionando-lhes experiências que contribuam para o desenvolvimento do



letramento matemático, definido como competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas.

Desse modo, a BNCC estabelece orientações didático-metodológicas e traduz o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa e de arranjos sistematizados. A BNCC apresenta as unidades temáticas em Matemática com delimitação dos objetos de conhecimento e das habilidades, que consideram que as noções matemáticas devem ser retomadas, ampliadas e aprofundadas ano a ano. No entanto, o professor que ministra aulas de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve considerar que a leitura e interpretações do documento da BNCC que tratam dessas habilidades não sejam realizadas de maneira fragmentada, superficial e ou isolada. As orientações da BNCC indicam que o conjunto das aprendizagens possui uma conexão com as habilidades estabelecidas a cada ano escolar, o que leva o professor a verificar se as aprendizagens foram consolidadas, ou em que medida o trabalho pedagógico é realizado para o desenvolvimento das habilidades em questão.

A BNCC apresenta como fundamentos pedagógicos um ensino por “Competências”, cujo conceito marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e está inferido no texto da LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, estabelecendo as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35):

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Diante dessas prerrogativas, a BNCC indica que as ações pedagógicas descritas nos planos de aula, planos de ensino e nos respectivos planejamentos (semestrais, bimestrais, anual) devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, elucidando o que os estudantes devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que deve “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). A explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações didáticas e pedagógicas que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Nessa conjectura,

a BNCC tem uma grande preocupação com a qualidade do ensino e os conteúdos necessários à formação de uma criança ao longo de sua escolaridade. É um conjunto de conhecimentos que precisa ser respeitado, porque segue o princípio democrático de equidade, de que todas as crianças brasileiras têm direito a acessá-lo”. (BRASIL, 2017, p. 264).

Para o professor que ministra aulas de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC é um documento normativo, com orientações desafiadoras e inovadoras, uma vez que, partindo de habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais) e competências (mobilizações do conhecimento), ela não apenas servirá como um norte para a elaboração dos currículos de todas as disciplinas, mas também ajudará professores e estudantes a resolver demandas complexas da vida cotidiana e do saber matemático. O desenvolvimento dessas habilidades está diretamente relacionado às maneiras de organização do trabalho pedagógico em Matemática, com base na análise de situações da vida cotidiana, de outras áreas do conhecimento e da própria Matemática, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental. Os significados desses objetos resultam das conexões que os estudantes estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos.

De acordo com a BNCC (2017), anos iniciais (1º ao 3º ano) do Ensino Fundamental ou Ciclo da Alfabetização, em especial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica em percepção Matemática, o professor deverá a todo instante retomar as vivências cotidianas das crianças com números, formas e espaço, e também as experiências desenvolvidas na Educação Infantil, para iniciar uma sistematização dessas noções.

É importante destacar que, nessa fase, as habilidades e percepções matemáticas, que os estudantes devem desenvolver, não podem ficar restritas à aprendizagem dos algoritmos das chamadas “quatro operações matemáticas”, apesar de sua importância. No que diz respeito ao cálculo, é necessário acrescentar, à realização dos algoritmos das operações, a habilidade de efetuar cálculos mentalmente, fazer estimativas, usar calculadora e, ainda, para decidir quando é apropriado usar um ou outro procedimento de cálculo.

Desse modo, recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos estruturados e semiestruturados, uso de material concreto, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas. Entretanto, o professor deve incluir no seu planejamento de aulas a utilização desses materiais de maneira integrada a situações que levem à reflexão e à sistematização, para que se inicie um processo de formalização e dimensões do conhecimento matemático.

Para além de novas práticas pedagógicas, o professor que ministra aulas de Matemática também deve considerar-se como um dos agentes-chave para uma boa transição, com predisposição, compreensão, observação, intervenções didáticas e pedagógicas. Não basta promover as mudanças com os estudantes e criar um discurso pedagógico inoperante; é necessário repensar as próprias práticas pedagógicas, pois as mudanças previstas pela Base se fazem necessárias para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

A seleção de conteúdos (objetos de aprendizagem) em Matemática deve contemplar a utilização de atividades investigativas, descobertas, problematização, trabalho colaborativo e o estudo sistemático a cada etapa de ensino. As atividades investigativas podem ser realizadas individualmente e em pequenos grupos. Essa prática dependerá dos objetivos propostos pelo professor em seus planejamentos de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Nesse sentido,

Investigar é procurar saber o que não se sabe. [...] investigar é descobrir relações entre objetos matemáticos conhecidos ou desconhecidos, procurando identificar as respectivas propriedades. [...] Uma investigação Matemática desenvolve-se usualmente em torno de um ou mais problemas. Pode mesmo dizer-se que o primeiro grande passo de qualquer investigação é identificar claramente o problema a resolver. Por isso, não é de admirar que, em Matemática, exista uma relação estreita entre problemas e investigações. (PONTE, BROCARD, OLIVEIRA, 2006).

A respeito das práticas pedagógicas que utilizam o trabalho colaborativo, vislumbra-se sua importância na abordagem de uma perspectiva inclusiva, em que todos têm o direito de estarem juntos, aprendendo e participando, desenvolvendo suas múltiplas habilidades, promovendo a equidade entre os estudantes e seus pares. É também importante que o professor conheça como ocorre a construção e a apropriação dos conceitos, ou seja, de que maneira estes vão se constituindo durante o processo de ensino, para que seja possível organizar os planejamentos de ensino de acordo com as necessidades do aluno e o que ele é capaz de aprender.

No documento oficial da BNCC (BRASIL, 2017), enfatiza-se que o professor, em suas aulas, utilize diferentes metodologias de ensino, recursos didáticos e materiais, a fim de promover “[...] a apreensão de significados dos objetos matemáticos (BRASIL, 2017, p. 254)”. Nesse aspecto é fundamental o professor conhecer como acontece a aprendizagem e o processo de apropriação do conhecimento matemático ao longo do ensino. Sendo importante o professor estar atento ao construção dos conceitos e de

como ocorre a aprendizagem em Matemática, para que seja possível organizar os planejamentos de ensino de acordo com as necessidades do aluno e o que ele é capaz de aprender e produzir.

Para elucidar a afirmação supracitada, buscou-se retomar a importância da contextualização dos conteúdos destacada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (2000) e presente na BNCC (2017):

a contextualização dos conteúdos se refere a aspectos como: a relação entre sujeito e objeto; o papel do estudante como participante e não como sujeito passivo; o ato de compreender, inventar, reconstruir a relação com as áreas e com aspectos presentes na vida social, pessoal e cultural do estudante, entre outros. Dentre esses aspectos, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para o Ensino Fundamental sugerem, com maior ênfase, que o ensino dessa disciplina seja realizado a partir da proposição, em sala de aula, de conteúdos que evidenciem aos estudantes as aplicações práticas dessa disciplina (BRASIL, 2000, p 20).

Para Oramisio, Rezende e Saramago (2016, p. 6), a aprendizagem contextualizada descrita pelos PCN objetiva que o estudante aprenda a mobilizar competências para solucionar problemas com contextos apropriados, de maneira a ser capaz de transferir essa capacidade de resolução de problemas para os contextos do mundo social e, especialmente, do mundo produtivo, onde ele possa atuar como cidadão que resolve problemas, que decide e lê as informações com clareza e criticidade, e mais, que se relaciona e se comunica de forma coerente com outras pessoas.

Na mesma direção de aprofundamento, Fonseca (1995, p. 46) exprime que contextualizar não é abolir a técnica e a compreensão, mas ultrapassar esses aspectos e entender fatores externos aos que normalmente são explicitados na escola, de modo que os conteúdos matemáticos possam ser compreendidos dentro do panorama histórico, social e cultural que o constituíram, conforme destaca abaixo:

As linhas de frente da Educação Matemática têm hoje um cuidado crescente com o aspecto sociocultural da abordagem Matemática. Defendem a necessidade de contextualizar o conhecimento matemático a ser transmitido, buscar suas origens, acompanhar sua evolução, explicitar sua finalidade ou seu papel na interpretação e na transformação da realidade do estudante. É claro que não se quer negar a importância da compreensão, nem tampouco desprezar a aquisição de técnicas, mas busca-se ampliar a repercussão que o aprendizado daquele conhecimento possa ter na vida social, nas opções, na produção e nos projetos de quem aprende. (FONSECA, 1995 p. 46).

Para o referido autor, com um ensino contextualizado, o estudante terá mais oportunidades de compreender os motivos pelos quais estuda um determinado conteúdo. Faz-se necessário salientar nessa abordagem que, antes da criação da BNCC, os currículos pedagógicos das escolas eram fundamentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 2000). Os dois documentos curriculares criados para

nortear os sistemas de ensino federal, estadual ou municipal possuem características semelhantes, mas, ao mesmo tempo são distintos, uma vez que a Base é muito mais detalhada a respeito das habilidades e competências que devem ser trabalhadas, com objetivos mais claros, e ao mesmo tempo se completam. Parece ser um paradoxo, mas não é, haja vista que foram criados em épocas diversas e em contextos diferentes, contudo os mesmos documentos legais se subsidiam.

Em outra instância no interior da BNCC – Base Nacional Comum Curricular – Matemática – anos iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se que se estabelece claramente uma relação entre teoria e prática entre as atividades cotidianas dos estudantes e que se busca a humanização da Matemática.

Segundo Borges e Alencar (2014), utilizar Metodologias Ativas de Aprendizagem como recurso didático no ensino aprendizagem da Matemática tem como objetivo alcançar e motivar o estudante, pois, ao colocá-lo frente a um problema, ele irá examiná-lo e contextualizá-lo para construir reflexões e significados. Sendo um recurso didático de grande importância, as metodologias ativas podem favorecer, de forma significativa e eficaz, o processo de ensino aprendizagem.

Na linha das Metodologias Ativas de Aprendizagem, o estudante é o protagonista, o responsável principal pelo seu processo de aprendizagem. Nesse modelo, busca-se a autonomia do estudante, que ele desenvolva a capacidade de aprender por conta própria, dentro do seu ritmo e no seu tempo de preferência.

É do consenso de Valente (2018) que

[...] as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais. (VALENTE, 2018, p. 28).

Com o uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem, o aprendizado acontece de forma participativa, a partir de problemas e situações reais. O estudante é sempre o centro do processo de aprendizagem, participando de forma ativa da construção, elaboração e reelaboração do conhecimento. Bacich e Moran (2018, p. 21-22) afirmam que “a aprendizagem ativa mais relevante é a relacionada à nossa vida, aos nossos projetos e expectativas. Se o estudante percebe que o que aprende o ajuda a viver melhor, de uma forma indireta, ele se envolve mais.”

Desse modo, mecanismos e metodologias alternativas de ensino vêm sendo desenvolvidos para auxiliar o ensino de Matemática. Uma delas é a Sala de Aula Invertida, que se iniciou em 2007 por Jonathan Bergmann e Aaron Sams, como uma metodologia ativa de aprendizagem. Na Sala Invertida, a prioridade é o aprendizado pelos estudantes. Essa metodologia ativa de aprendizagem defende o estudo pelos estudantes antes das aulas, com materiais disponibilizados pelo professor por meio de suportes; após a interação com o conteúdo, o estudante é incentivado a fazer anotações sobre o tema abordado, descrever suas dúvidas, anotar pontos importantes e resumir o conteúdo aprendido (BERGMANN; SAMS, 2016).

Segundo Knuth (2016), a Sala de Aula Invertida pode proporcionar o aumento da compreensão pelos estudantes, facilitar a apropriação dos conceitos, estimulando a inovação dos aprendizes, permitindo assim que ocorram aulas colaborativas e personalizadas. Conforme o professor realiza o diagnóstico de uma dificuldade do estudante, este pode oferecer meios para a compreensão dos conceitos, com o uso das diversas formas de instrumentos que podem ser utilizados no âmbito escolar. Além disso, a Sala Invertida oportuniza aos estudantes espaço de interação, diálogo, trocas e socialização, durante as atividades de casa ou na sala de aula. O estudante é estimulado a aprender, tem subsídios que o professor lhe disponibiliza, e a aprendizagem não fica a cargo apenas do professor.

Vale destacar a necessidade de atividades adequadas para sua realização em grupo, ou seja, atividades abertas, investigativas e que, em algum nível, os estudantes precisam uns dos outros em regime colaborativo e participativo para completar a tarefa.

Para Choen e Lotan (2017),

Estudantes trabalhando juntos em grupos pequenos de modo que todos possam participar de uma atividade com tarefas claramente atribuídas. Além disso, é esperado que os estudantes desempenhem suas tarefas sem supervisão direta e imediata do professor. (CHOEN; LOTAN, 2017, p. 15).

Nesta mesma linha, de acordo com o documento da BNCC (2017), é necessária uma mudança de cultura significativa nas aulas de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois não se trata mais de primeiro ensinar ou apresentar o conteúdo ao estudante, pois não se tornam “resolvedores de problemas”; se eles não tiverem oportunidades para investigar com certa regularidade, formular suas hipóteses e confrontá-las, sejam elas certas ou não, não desenvolverão habilidades de análise e tomada de decisão, que fazem parte do desenvolvimento integral previsto nas dez competências gerais e nas competências da área de Matemática. Isso excede muito a ideia de que saber matemático é apenas dominar ou decorar o conteúdo.

As aulas de Matemática com práticas mais ativas e colaborativas, com muito espaço para o erro e a comunicação de ideias, estratégias de ação permitem o desenvolvimento de competências e a aquisição de habilidades. Para isso, o professor deve planejar e ter repertório de recursos e estratégias de ensino para além da aula expositiva dialogada; é necessário também conhecer como o estudante aprende e como ele pode ser movido em direção ao conhecimento matemático.

Em suma, a BNCC exige formação e desenvolvimento profissional dos professores, e não apenas o desenvolvimento dos estudantes. Será cada vez mais relevante que o professor assuma a formação do leitor e do escritor também nas aulas de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que, ao planejá-las, já preveja que os estudantes necessitam se engajar em atividade que sejam possíveis, mas exijam esforço e defesa de pontos de vista para que a argumentação, o raciocínio e as representações sejam priorizados.

No estudo sistemático de cada etapa de ensino, merece atenção especial a progressão horizontal existente entre as habilidades de uma mesma Unidade Temática

ao longo de todo Ensino Fundamental. Vale ressaltar que a progressão se apresenta à medida que a habilidade se aprofunda, exigindo do estudante um desenvolvimento cognitivo cada vez mais elevado.

O documento da BNCC destaca também a elaboração dos currículos sob uma perspectiva interdisciplinar, permitindo a integração entre as disciplinas. Mas como a interdisciplinaridade será colocada em prática nas aulas de Matemática, isso será determinado pela amplitude dos currículos e pelos projetos pedagógicos das unidades escolares.

Em uma retomada e análise dos PCN (2002), a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e estudantes de explicar, compreender, intervir, mudar, prever algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários.

O documento da BNCC destaca uma proposta pedagógica em caráter transversal e integradora. Inclusive é citada em um dos dez planos de ação para a aprendizagem:

Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 12).

O documento da BNCC (2017) dá visibilidade à interdisciplinaridade como alternativa metodológica presente no ensino de Matemática. Na unidade temática Números, considera-se o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos estudantes – rentabilidade, juros, inflação e liquidez de um investimento. Esta é a única vez em todo o documento que questões desse tipo, que promovem o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos estudantes, aparecem como possível contexto para ampliar e aprofundar conceitos: “Essa unidade temática favorece um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro” (BRASIL, 2017, p. 225).

Assim, trabalhar na perspectiva interdisciplinar, exige-se que o professor adote uma postura crítica e faça uso de metodologias adequadas, planejadas ao ensino interdisciplinar e assim possibilite aos estudantes um ensino que garanta eficácia na compreensão da realidade.

No tocante à elaboração do currículo de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve ser organizado com vistas à formação plena do estudante, os objetos de conhecimento devem ser selecionados levando em consideração o que se propõem na BNCC, com disposição das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo pedagógico.

Nas Unidades Temáticas apresentadas no documento da BNCC, em relação à delimitação dos objetos de conhecimento e das habilidades, considera-se que as

noções matemáticas são retomadas, ampliadas e aprofundadas ano a ano. Essa divisão em unidades temáticas serve tão somente para facilitar a compreensão dos conjuntos de habilidades e de como eles se inter-relacionam. Na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das unidades escolares, devem ser enfatizadas as articulações das habilidades com as de outras áreas do conhecimento.

A BNCC de Matemática está organizada em cinco Unidades Temáticas, a saber: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e medidas, Probabilidade e Estatística. A seguir, procurar-se-á explicitá-las para melhor compreensão e organização do trabalho didático e metodológico nas aulas de Matemática.

A unidade temática Números tem como finalidade desenvolver o pensamento numérico, que implica o conhecimento de maneiras de quantificar atributos de objetos e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades. No processo da construção da noção de número, os estudantes precisam desenvolver, entre outras, as ideias de aproximação, proporcionalidade, equivalência e ordem.

A expectativa em relação a essa temática é que os estudantes resolvam problemas com números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita, envolvendo diferentes significados das operações; que argumentem e justifiquem os procedimentos utilizados para a resolução e avaliem a plausibilidade dos resultados encontrados. Além disso, espera-se o desenvolvimento de habilidades referentes à leitura, escrita e ordenação de números naturais e números racionais, por meio de identificação e compreensão de características do sistema de numeração decimal, sobretudo o valor posicional dos algarismos.

Para que os estudantes aprofundem a noção de número, é importante colocá-los diante de tarefas, como as que envolvem medições, nas quais os números naturais não são suficientes para resolvê-las, indicando a necessidade dos números racionais na representação tanto decimal quanto fracionária.

Cabe ainda destacar que o desenvolvimento do pensamento numérico não se completa, evidentemente, apenas com objetos de estudos descritos na unidade Números. Esse pensamento é ampliado e aprofundado quando se discutem situações que envolvem conteúdos das demais unidades temáticas: Álgebra, Geometria, Grandezas e medidas e Probabilidade e Estatística.

A unidade temática Álgebra tem como finalidade o desenvolvimento do pensamento algébrico, que é essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos. Deve-se enfatizar o desenvolvimento de uma linguagem, o estabelecimento de generalizações, a análise da interdependência de grandezas e a resolução de problemas. É imprescindível que algumas dimensões do trabalho com a álgebra estejam presentes nos processos de ensino e de aprendizagem como as ideias de regularidade, generalização de padrões e propriedades da igualdade.

A Unidade Temática Geometria envolve o estudo de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento, construindo o pensamento geométrico, que é necessário para investigar propriedades, fazer conjecturas e produzir argumentos geométricos convincentes. Espera-se que os estudantes identifiquem e estabeleçam pontos de referência para a



localização, e os deslocamentos de objetos construam representações de espaços conhecidos e estimem distâncias, usando, como suporte, mapas (em papel, tablets ou smartphones), croquis e outras representações.

A unidade temática Grandezas e medidas é fundamental para a compreensão da realidade e das medidas que quantificam grandezas do mundo físico. Desse modo, favorece a integração da Matemática com outras áreas de conhecimento, como Ciências (densidade, grandezas e escalas do sistema solar, energia elétrica etc.) ou Geografia (coordenadas geográficas, densidade demográfica, escalas de mapas e guias etc.). A expectativa é que os estudantes reconheçam que medir é comparar uma grandeza com uma unidade e expressar o resultado da comparação por meio de um número. Além disso, os estudantes devem ser capazes de resolver problemas oriundos de situações cotidianas que envolvem grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área e capacidade de volume, sem o uso de fórmulas, recorrendo, quando necessário, a transformações entre unidades de medidas padronizadas mais usuais.

A unidade temática Probabilidade e Estatística trabalha com a incerteza e o tratamento de dados. Ela propõe a abordagem de conceitos, fatos e procedimentos presentes em muitas situações problema da vida cotidiana, das ciências e da tecnologia. Assim, todos os cidadãos precisam desenvolver habilidades para coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em uma variedade de contextos, de maneira a fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões adequadas. Isso inclui raciocinar e utilizar conceitos, representações e índices estatísticos para descrever, explicar e prever fenômenos.

Com relação à Estatística, os primeiros passos envolvem o trabalho com a coleta e a organização de dados de uma pesquisa de interesse dos estudantes. O planejamento de como fazer a pesquisa ajuda a compreender o papel da estatística no cotidiano dos estudantes. Assim, a leitura, a interpretação e a construção de tabelas e gráficos têm papel fundamental, bem como a forma de produção de texto escrito para a comunicação de dados, pois é preciso compreender que o texto deve sintetizar ou justificar as conclusões.

Desse modo, recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e *softwares* de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas. Entretanto, esses materiais precisam estar integrados a situações que levem à reflexão e à sistematização, para que se inicie um processo de formalização.

Outro aspecto a se destacar no contexto da prática pedagógica do professor que ministra aulas de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das orientações da BNCC, é que o conhecimento cognitivo puro deixa de ser o maior enfoque da formação, ou seja, as provas e avaliações, com seus objetivos, definições até mesmo caracterizações deverão ser repensadas para abranger mais do que apenas o nível de informações absorvidas e memorizadas por cada estudante, tornando-se mais próximas da avaliação formativa e do acompanhamento em longo prazo dos estudantes.

A avaliação formativa, que ocorre continuamente durante o processo de ensino, tem como resultado informações que orientam e reorientam a ação do professor no sentido de adaptar sua prática pedagógica aos conteúdos e às necessidades dos

estudantes. Para clarificar, buscamos entendimentos nos estudos de Quinquer (2003, p. 15), para quem a avaliação formativa atua claramente como “o instrumento adequado para regular e adaptar a programação às necessidades e dificuldades dos estudantes”.

Para Perrenoud (1999, p. 11-16), a avaliação formativa “introduz uma ruptura, porque propõe deslocar a regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la”. É uma avaliação que se interessa mais pelo processo do que pelos resultados e persegue, segundo Jorba e Sanmartí (2003, p. 23), “a regulação pedagógica, a gestão dos erros e a consolidação dos êxitos”.

Em uma releitura da BNCC, é nítido que ela também tem como objetivo reduzir gradativamente a ênfase no ensino conteudista/memorizativo e permitir uma formação mais ampla de maneira a preparar o estudante para os desafios da vida e do mercado de trabalho.

Assim, as instituições de ensino devem planejar seus currículos com um foco na equidade, a atender às necessidades dos estudantes que, claramente, são diferentes em cada situação, em cada contexto social educativo e em cada faixa etária. Além disso, considerar e respeitar as singularidades de cada um.

Torna-se importante esclarecer que a BNCC não tem como pretensão acabar com o ensino de conteúdos, mas não focar apenas em conteúdos ou na ministração de conteúdos. Essa questão é histórica e tradicional no Brasil: os currículos têm o costume de trabalhar somente a memória dos estudantes. Embora a memória seja uma capacidade humana extremamente importante, não é a única característica essencial para vencer os desafios que a realidade propõe. A memória por si só não garante sucesso e avanços no desenvolvimento intelectual do estudante; depende de inúmeros fatores didáticos e pedagógicos.

Consequentemente a própria BNCC traz encaminhamentos sobre como esse aspecto deve ser trabalhado com professores, estudantes e o conhecimento. Cada habilidade propõe que o conteúdo deve ter em si uma finalidade, intencionalidade pedagógica, e na aprendizagem significativa é o conteúdo contextualizado. Os professores que ministram aulas de Matemática terão a responsabilidade de ensinar aos estudantes a trabalhar a capacidade de solucionar problemas e desafios, por meio do desenvolvimento das competências gerais explícitas no documento da BNCC.

Dessa forma, observa-se atentamente que novas práticas pedagógicas, novos olhares, novos discursos deverão ser realizados pelo professor que ministra aulas de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso significa que tudo que é aprendido deve fazer parte de um contexto maior relacionado à vida do estudante e com algum nível de aplicação prática. Ou seja, não basta apenas ensinar o conceito. É necessário também que o estudante entenda por que o conteúdo é importante, qual o sentido por trás do conteúdo e como ele pode se apropriar dele, tornando-o útil para a sua vida além da realização de uma avaliação.

### *Considerações finais*

A análise dos documentos oficiais, mais precisamente o PCN e BNCC, que são mais atuais e orientam o ensino de Matemática na Educação Básica, revela faces e interfaces, dividindo-se esse ensino em cinco eixos temáticos, durante todo o Ensino

Fundamental. Os conteúdos estão organizados em progressão lógica e devem ser abordados com contextualização, interdisciplinaridade, estratégias dinâmicas, interativas e colaborativas, metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas capazes de trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos e grupos de socialização. A proposta de ações pedagógicas para o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental de forma integrada e com conexões com os eixos relativos à Matemática e a outras áreas do conhecimento é um avanço e inovação da BNCC. Tais abordagens, quando estruturadas de forma crítica e democrática, apontando recomendações multifacetadas e multidimensionais em diversos contextos de aprendizagem, poderão promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências nos alunos e aprimorar o desenvolvimento profissional dos docentes.

Portanto, o trabalho apresenta orientações, apoio aos professores e encaminhamentos para as aulas de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em relação tanto aos conteúdos que serão desenvolvidos quanto às metodologias de ensino-aprendizagem dos docentes no ensino de Matemática.

### *Referências*

AFONSO, A. J. *et al. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BERGMANN, J.; SAMS, A. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BORGES, T.S; ALENCAR, G.; *Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em Revista*. Salvador, Ano 03, nº 04, p. 119-143, 2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 ago. 2019.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2013. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Fundamental*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Explorando o ensino da Matemática: artigos*. Brasília: MEC/SEB, 2004. v. 1.

COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. *Planejando o trabalho em grupo*. Edição 3. Porto Alegre: Penso, 2017.

FONSECA, M. C. F. R. Por que ensinar Matemática. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 1, n. 6, mar./abr. 1995.

KNUTH, L. R. *Possibilidades no ensino de geografia: o uso de tecnologias educacionais digitais*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2016.

JORBA, J.; SANMARTÍ, N. *A função pedagógica da avaliação*. In: BALLESTER, Margarida (Org.). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 23-45.

ORAMISIO, A.; REZENDE, O. C.; SARAMAGO, G. *A Contextualização no processo de aprendizagem da Matemática: desafios e possibilidades*. 2016. Disponível: <http://vedipe.blessdesign.com.br/pdf/gt05/co%20grafica/Anderson%20Oramisio%20Santos.pdf> Acesso em: 20 ago. 2019.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PONTE, J. P.; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. *Investigação Matemática na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

QUINQUER, D. Modelos e enfoques sobre a avaliação: o modelo comunicativo. In: BALLESTER, Margarida (org.). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

# O conceito de história social de Carol Gray como estratégia de ensino: diálogo entre literatura e pensamento visual para o discente com Síndrome de Asperger

ALICE MARC

Doutoranda em História. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, PPGH UNISINOS.

E-mail: [alice.marc@terra.com.br](mailto:alice.marc@terra.com.br)



**Resumo:** Os mecanismos de acesso e permanência do aluno com Transtornos do Espectro Autista (TEA) no ensino superior ainda são pouco desenvolvidos, no Brasil. Diante disso, é importante compartilhar possibilidades de intervenção pedagógica, em cooperação. Nos Estados Unidos da América, a pesquisadora Temple Grandin compartilha, em suas obras, estratégias de aprendizagem desenvolvidas em sua própria trajetória acadêmica, como pessoa com Síndrome de Asperger, constituindo um relato precioso para a Educação Especial. Considerando sua forma de pensar, os cenários da literatura permitem a visualização de conceitos de diversas disciplinas pelo aluno com TEA. Trata-se de uma abordagem sociointeracionista, adotando-se os conceitos de cenário ou história social de Carol Gray e de literatura humanizadora de Antonio Candido.

**Palavras-chave:** Cenário. Literatura e humanização. Sociointeracionismo. Síndrome de Asperger. Pensamento visual.

**Abstract:** The students with Autism Spectrum Disorder (ASD)'s mechanisms of access and permanence in higher education are still undeveloped in Brazil. Therefore, it is important to share possibilities of pedagogical intervention, as a form of cooperation. In United States of America, the researcher Temple Grandin shares in her books learning strategies from her own academic experience as a person with Asperger Syndrome. This constitutes a precious report for Special Education. Considering her way of thinking, the scenarios from literature enable to visualize concepts from various subjects by the student with ASD, under the social interactionist approach. For this purpose, this article applies Carol Gray's concept of social story or scenario, as well as Antonio Candido's concept of humanizing literature.

**Keywords:** Scenario. Literature and humanizing. Social Interactionist Theory. Asperger Syndrome. Visual Thinking.

---

## *Considerações iniciais*

O assunto deste artigo é o ensino com a utilização de cenários da literatura para os alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA), especialmente a Síndrome de Asperger. O tema justifica-se pela necessidade de desenvolver novas estratégias de acesso e permanência voltadas às pessoas com TEA no ensino

superior brasileiro, favorecendo sua inclusão social. Aliás, a dificuldade de acesso a esse nível de ensino repercute, principalmente, na exclusão das pessoas com TEA em grau mais severo. Por esse motivo, o estudo é centralizado na Síndrome de Asperger, mais frequente em meio universitário, atualmente, com relação ao restante do espectro. Sendo assim, são levados em consideração os estudos publicados pela pesquisadora Temple Grandin, cientista com Síndrome de Asperger, que descreve suas estratégias de aprendizagem na universidade.

Considerando essa perspectiva, o aluno com TEA, ao construir cenários a partir de textos literários, com a mediação do profissional da educação, em Ambiente Educacional Especializado (AEE), pode desenvolver estratégias de comunicação visual que lhe são úteis em todos os aspectos sociais de sua vida. Nos momentos de interação social em sala de aula, ocorre a inclusão do aluno com TEA pela atitude de construção coletiva de cenários com colegas e professores. A metodologia utilizada é sociointeracionista, apoiada nas teorias de Vigotsky, no conceito de cenários ou histórias sociais de Carol Gray e no poder humanizador da literatura de Antonio Candido.

Sendo assim, o objetivo geral do artigo é propor uma estratégia psicopedagógica de ensino integrado e inclusivo aos alunos com TEA no ensino superior. Os objetivos específicos do projeto são: i) estimular o desenvolvimento do sistema funcional do aluno, através de uma abordagem sociointeracionista; ii) propor uma estratégia humanizadora de Atendimento Educativo Especializado (AEE); iii) reforçar a interação social em sala de aula, integrando a comunidade acadêmica.

Sob tal perspectiva, as hipóteses deste artigo são: i) os cenários de literatura permitem ao aluno com TEA construir, através da interação social, uma imagem visual concreta do contexto descrito em uma obra, associada a uma adequada compreensão da situação descrita; ii) os cenários da literatura propiciam a abordagem de vários assuntos do currículo de forma integrada. Para verificar estes pressupostos, passa-se à revisão bibliográfica a seguir.

### *Acesso e permanência dos alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA) no ensino superior*

I've taught me other languages, and in strange eyes  
Have made me not a stranger; to the mind  
Which is itself, no changes bring surprise  
(BYRON, 2014, p. 80)

As características de comportamento das pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) manifestam-se com intensidade variável, de acordo com o indivíduo:

Atualmente, sabe-se que o transtorno do espectro autista (TEA) não é uma doença única, mas, sim, um distúrbio de desenvolvimento complexo, que é definido de um ponto de vista comportamental, que apresenta etiologias múltiplas e que se caracteriza por graus variados de gravidade. (GADIA, 2016, p. 440).

Sendo assim, as pessoas com TEA podem ser muito diferentes umas das outras, em função da gravidade do distúrbio de seu desenvolvimento. Portanto, uma pessoa com TEA em grau severo terá muita dificuldade na comunicação e na expressão dos sentimentos, enquanto outra pessoa com TEA em grau leve poderá passar despercebida na sociedade. Por esse motivo, utiliza-se o termo “espectro”, em que se ressalta a variedade possível da intensidade dos sintomas do distúrbio do desenvolvimento.

De acordo com o Ministério da Saúde, a Síndrome de Asperger, descrita pelo cientista Asperger (1944), foi fundamental para esse conceito de espectro:

No início dos anos de 1980, o trabalho de Asperger recebeu bastante atenção, cujo foco de investigação se trata dos indivíduos “de alto funcionamento”, o que impulsionou o campo para o conceito de espectro do autismo, que se mostrou útil tanto no campo clínico quanto no âmbito das pesquisas genéticas (WOLFF, 2004). O conceito de autismo infantil (AI), portanto, se modificou desde a sua descrição inicial, passando a ser agrupado em um contínuo de condições com as quais guarda várias similaridades, que passaram a ser denominadas de transtornos globais (ou invasivos) do desenvolvimento (TGD). Mais recentemente, denominaram-se os transtornos do espectro do autismo (TEA) para se referir a uma parte dos TGD: o autismo, a síndrome de Asperger e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (portanto, não incluindo a síndrome de Rett e o transtorno desintegrativo da infância). (BRASIL, 2014, p. 15).

Com respeito ao impacto desses distúrbios do desenvolvimento na vida social, a legislação brasileira considera a pessoa com TEA como deficiente, com direito a atendimento educativo especial. Realmente, de acordo com a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012):

Art. 1º § 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (BRASIL, 2012).

[...] considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2012).

Considerando a deficiência da pessoa com TEA, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015) prevê um sistema educacional inclusivo, para que não haja barreiras no acesso e na permanência na educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. [...]

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] (BRASIL, 2015).

Diante disso, é verdade que a inclusão das pessoas com TEA vem se fortalecendo no ensino fundamental, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da formação dos professores. Vem ocorrendo, também, uma maior divulgação do assunto, na sociedade, despertando o interesse dos docentes em cursos de formação sobre os TEA.

Mesmo assim, o nível de ensino superior parece, ainda, menos preparado a acolher e apoiar alunos com TEA do que o ensino fundamental. Na maior parte das universidades públicas, ainda não foi colocada em prática a reserva de vagas para pessoas com TEA. Apesar disso, alguns núcleos de atendimento especializado já existentes para pessoas com deficiência vêm buscando incluir os alunos com TEA. Algumas instituições de ensino superior vêm procurando implementar AEEs para o atendimento de pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação (ANACHE; ROVETTO; OLIVEIRA, 2014), a exemplo do atendimento pedagógico já existente no ensino fundamental.

Quanto ao ingresso no ensino público superior, pessoas com TEA são submetidas à mesma seleção de ingresso que qualquer outro aluno, sem nenhuma condição especial de realização de provas, como uma sala tranquila, silenciosa, por exemplo, ou uma melhor contextualização das questões de prova. Portanto, dentro do amplo espectro do TEA, muitas pessoas com um quadro de transtornos mais severos têm sofrido desvantagem, ao prestar o vestibular. Essa situação começa a ser revertida à medida que a Lei nº 13.409 produz seus efeitos, ou seja, a partir de 2017 e dos anos seguintes.

Com efeito, a Lei nº 12.711/12, referente a cotas para o ingresso no ensino superior passou a contemplar as pessoas com deficiência somente em 2016, através da redação dada pelo Art. 5º da Lei nº 13.409:

Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (BRASIL, 2016).

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ocorreu, no ano de 2018, o primeiro vestibular com reserva de vagas para deficientes, com menção expressa dos Transtornos do Espectro Autista (UFRGS, 2018). Assim, gradualmente, as pessoas com deficiência participarão em maior número da vida acadêmica dessa universidade. A mesma tendência vem acontecendo no restante do Brasil.

No entanto, presume-se que, por enquanto, o acesso ao ensino superior ocorra principalmente para alunos com TEA com inteligência considerada normal ou acima



da média e com menor prejuízo na qualidade das interações sociais, o que corresponde, principalmente, às pessoas com Síndrome de Asperger. Quando se refere à inteligência, observa-se a medida do Quociente Intelectual (QI), ponderada com a avaliação psicoafetiva do indivíduo, considerando sua singularidade. Essas informações estão em correlação com uma faixa percentual da população.

A situação de realização do vestibular e o processo de ingresso e permanência na universidade constituem, na maior parte das instituições, uma barreira para as pessoas com TEA em grau severo. Com efeito, as demais pessoas com TEA teriam dificuldades para o acesso e permanência no ensino superior, sem adaptações e intervenções psicopedagógicas. Já as pessoas com Síndrome de Asperger teriam maior facilidade de acesso ao ensino superior e, talvez, de permanência, especialmente em um curso com menor exigência de interação social:

[...] cerca de 70% dos autistas possuem retardo mental dificultando o acesso ao ensino superior. De acordo com o professor de psicologia Marcos Eduardo Rocha Lima, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), “geralmente são os autistas de grau leve que chegam à Universidade”. (NORA; KRON; AMORIM, 2016).

Isto não significa, no entanto, que pessoas com Síndrome de Asperger não passem por dificuldades, mas sim que estas podem passar eventualmente despercebidas por professores e colegas. Assim, as pessoas com TEA, mais especificamente com Síndrome de Asperger, podem experimentar dificuldades na permanência em um curso universitário, desenvolvendo ou não estratégias para superá-las. Cabe à atuação da intervenção psicopedagógica a proposição de estratégias para o desenvolvimento cognitivo de cada aluno. Para Mantoan (2003, p. 38),

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça. (MANTOAN, 2003, p.38)

Assim, todos os alunos têm potencialidades que devem ser desenvolvidas pelos professores, para a realização dos sujeitos e sua inserção na sociedade.

Levando-se em conta o caso do ensino superior, o presente artigo refere-se, principalmente, às pessoas com Síndrome de Asperger, em que os TEA se manifestam com menor prejuízo nas interações sociais e no desenvolvimento cognitivo. Concentrando-se o estudo neste segmento do espectro, é relevante observar a experiência universitária de Temple Grandin, cientista e pesquisadora com Síndrome de Asperger, que relata em suas obras seu percurso do ponto de vista de pessoa com TEA.

Grandin reconhece o pensamento visual da pessoa com TEA (GRANDIN, 2013, p.135), com necessidade de visualizar de forma concreta os conceitos abstratos que lhe são apresentados, para que façam sentido e propiciem a aprendizagem. A cientista explica que, obviamente, nem todas as pessoas com TEA veem o mundo exatamente da

mesma forma, mas que existem traços em comum, com relação à percepção dos detalhes e à capacidade de memória e associação de fatos e conceitos (*idem*, p. 135).

Temple Grandin defende a necessidade de fortalecer esses pontos fortes das pessoas com TEA (*idem*, p.119), que são a riqueza da percepção de detalhes (*idem*, p.121), a capacidade de pensamento em rede, associando ideias e conceitos (*idem*, p.125) e o pensamento criativo (*idem*, p.128). Segundo a autora, a pessoa com TEA deve ser reconhecida, sobretudo, por seus interesses, gostos e habilidades, que devem ser estimulados (*idem*, p.181). O presente artigo procura utilizar esses ensinamentos para utilizar recursos pedagógicos em benefício dos alunos com TEA.

O aluno com Síndrome de Asperger necessita de estratégias adequadas para sua aprendizagem, considerando as características comuns desse segmento do espectro e também as particularidades de cada indivíduo. Nesse processo de reconhecimento da potencialidade do aluno, o professor tem um papel importantíssimo no sentido de estabelecer um vínculo de confiança com o discente, para conhecê-lo melhor e propor uma educação instigadora.

Portanto, para que aconteça a educação inclusiva em nível superior para a pessoa com TEA, deve ser garantido o acesso a um atendimento educacional adaptado às suas habilidades, permitindo desenvolver seu potencial. Além disso, as práticas pedagógicas bem-sucedidas, realizadas com o objetivo de inclusão desses alunos, devem ser compartilhadas, permitindo uma melhoria na qualidade do ensino.

### ***História social ou cenário: uma ferramenta de interação***

The sails were filled, and fair the light winds blew  
As glad to waft him from his native home  
(BYRON, 2014, p. 4)

Os cenários relacionam situações, objetos e pessoas a uma realidade concreta, ao criar um contexto em que esses elementos fazem sentido entre si. Assim, cada cenário permite a visualização dessas relações entre pessoas e objetos dentro de um contexto específico, tornando-se, assim, único. O processo de construção de um cenário em sala de aula envolve a interação social entre colegas e professores, o que é muito positivo para qualquer aluno, mas em especial para um aluno com TEA.

Considerando-se a dificuldade de a pessoa com TEA internalizar um conceito abstrato, os cenários podem facilitar a compreensão de regras, conceitos e situações, relacionando-os com o cotidiano do aluno e permitindo sua interação com a realidade contextualizada. Desse modo, a visualização de um comportamento esperado em sala de aula em um cenário, por exemplo, pode fazer mais sentido ao aluno com TEA do que um longo discurso explicando certas regras sociais, como esperar sua vez para falar ou fazer perguntas no final da aula. Um desenho, um vídeo ou uma maquete apresentando essa situação de sala de aula, em que o aluno espera sua vez para falar ou anota as perguntas em um bilhete, para formulá-las no momento adequado, tem um impacto visual para o aluno com TEA.

De acordo com Carol Gray, um cenário ou história social é a descrição precisa de um contexto, habilidade, realização ou conceito, segundo critérios orientadores para

pesquisá-lo, desenvolvê-lo e implementá-lo como uma experiência descritiva, com significação e segura, dos pontos de vista físico, social e emocional para a pessoa com autismo (GRAY, s./d.).

Estudos indicam que muitos dos comportamentos indesejáveis das pessoas com TEA, como a estereotipia, são, na verdade, provas da intenção de comunicar. Sugere-se, inclusive, uma provável relação entre a capacidade de se colocar no lugar do outro e a habilidade no comportamento social (GRAY; GARAND, 1993, p. 1).

Desse modo, um cenário permite contextualizar situações em que o aluno com TEA exercite a perspectiva de outros sujeitos e, em consequência disso, sua habilidade social, relacionando-o com o mundo, pois “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história (FREIRE, 2011, p. 133). Essa relação dialógica pode, pois, ser favorecida quando o aluno com TEA é orientado a desenvolver suas habilidades sociais, aproximando-o dos colegas e professores ao abrir-se para o mundo.

Além de introduzir o reconhecimento de comportamentos desejáveis em sociedade, colocando a pessoa com TEA em contato com o mundo, um cenário permite introduzir conceitos acadêmicos e reforçar os assuntos abordados em aula, respeitando sua história pessoal, aproximando os conteúdos das aulas à realidade e às experiências diárias do aluno (GRAY; GARAND, 1993, p.7). Os autores sustentam, inclusive, que os cenários, ou histórias sociais, deveriam fazer parte do currículo, para todos os alunos.

Assim, a mediação psicopedagógica, na construção de cenários, fortalece o diálogo com o aluno, aproximando-o do meio social a que pertence, ou seja, de seu contexto acadêmico, visto que “o diálogo verdadeiramente humano difere da mera conversa ou até da discussão por ser totalmente permeado pelo prazer com a outra pessoa e com o que ela diz”. (BAUMAN, 2004, p. 180). Dessa maneira, nesse diálogo humano, durante a intervenção psicopedagógica, o profissional da educação compreende a singularidade daquele aluno com TEA que está sendo atendido, possibilitando a intervenção do aluno em sua realidade, modificando-a:

[...] a constatação crítica e rigorosa dos fatos nos aguça ou desafia no sentido da possibilidade de intervir no mundo.

Constato para mudar e não para me acomodar. Seria uma desolação para mim, se, enquanto ser humano tivesse de reconhecer a minha absoluta incapacidade de intervir eficazmente na realidade. Se tivesse de reconhecer que a minha aptidão de verificar não se alonga na de mudar o contexto em que verifiquei, provocando futuras verificações diferentes. (FREIRE, 2000, p. 93).

Dessa forma, o professor ou o psicopedagogo conduz o aluno a compreender os fatos de sua vida, orientando-o em sua aprendizagem, dando-lhe, assim, ferramentas para agir em sua própria realidade, buscando a sua própria realização.

Nesse sentido, o estudo mediado da literatura proporciona uma situação de interação social, fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos alunos com TEA, de acordo com a abordagem sociointeracionista:

Ao longo do desenvolvimento das funções superiores – ou seja, ao longo da internalização do processo de conhecimento – os aspectos particulares da existência social humana refletem-se na cognição humana: um indivíduo tem a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo. (VIGOTSKI, 2007, p. 165-166).

Portanto, uma situação orientada de interação social é especialmente rica para o aluno com TEA, por propiciar o compartilhamento com colegas e professores, permitindo ampliar perspectivas, conhecer e aprender com o outro, além de ensinar com sua experiência.

Em uma situação de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a intervenção psicopedagógica pode atuar na mediação da construção do cenário pelo aluno com TEA. O professor auxilia o aluno na compreensão dos conceitos envolvidos no cenário, através da leitura orientada de um texto e da materialização desses conceitos na forma visual, como o desenho, ou uma maquete, por exemplo.

Para isso, o texto de uma obra literária selecionada pelo profissional da educação deve fornecer uma estrutura de base, ou seja, uma história, que contextualize os conceitos que se pretende introduzir, associando uma situação com riqueza de detalhes a uma experiência concreta do cotidiano do aluno com TEA. É essa experiência concreta do aluno com Síndrome de Asperger que facilitará atingir mais facilmente a elaboração dos conceitos abstratos propostos em sala de aula, no processo de formação de seu espírito científico, como pode ser visto nesta citação:

Em sua obra *A formação do espírito científico*, Bachelard (1996) afirma que somente a abstração desobstrui o espírito, tornando-o mais leve e dinâmico. Para ele, na sua formação, o espírito científico passa, individualmente, por três estados: o estado concreto, o estado concreto-abstrato e o estado abstrato. (MIRANDA NETO, 2019, p.10).

Outra sugestão de utilização de cenários é a situação de formação continuada dos docentes de ensino superior. Tal contexto também possibilitaria que os sujeitos relacionassem à literatura os assuntos ensinados, permitindo uma maior contextualização dos conceitos apresentados em aula, com participação dos alunos com e sem TEA em um mesmo projeto de construção de cenário, em uma ação de inclusão na turma. Inclusão verdadeira, observa-se, porque o aluno com deficiência faz parte do processo de ensino-aprendizagem, ao invés de realizar atividades adaptadas e destinadas somente a ele, separadamente dos colegas.

### *A literatura como expressão humana*

I live not in myself, but I become  
 Portion of that around me [...]  
 (BYRON, 2014, p. 68)

De acordo com a argumentação da seção anterior, os cenários da literatura permitem contextualizar conceitos e promover uma situação de interação entre os sujeitos. Além disso, a literatura, em si, é uma manifestação humana. Para Candido (2014, p. 4),

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possam viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabuloso.

Portanto, ao longo das interações que ocorrem na construção e no estudo de cenários literários, o aluno entra em contato com a manifestação humana do autor da obra. Assim, nesses cenários, uma pessoa com TEA passa a observar o ponto de vista desse autor, aprendendo a se colocar no lugar do outro em uma situação definida. Esse aspecto é fundamental para o aluno com TEA, porque amplia sua percepção da sociedade.

Com efeito, considerando o conceito de cenário de Carol Gray (1993) e o pensamento visual de Temple Grandin (2013), a literatura oferece possibilidades de construção de cenários para a compreensão de conceitos abstratos pelas pessoas com TEA. As palavras e as definições utilizadas por um professor para explicar um texto em sala de aula propiciam, geralmente, a construção de significações diferentes para o aluno com TEA, que pode dar um sentido literal a uma frase ou não perceber uma ironia, por exemplo.

No entanto, ao materializar uma situação descrita na literatura, com riqueza de detalhes e caracterização dos personagens, o aluno com TEA, com a orientação do professor e a cooperação dos colegas, estabelece uma correspondência entre a informação que lhe parecia abstrata e o sentido pretendido pelo autor da obra. Por exemplo, se um autor descreve uma cena em que o personagem demonstra ironia, o cenário representará sua expressão facial e também o contexto em que se encontra o personagem, com riqueza de detalhes, como móveis, cores, texturas, conforme descritos na obra. O sentido do texto do autor adquire, assim, uma significação visual, evidente para o aluno com TEA.

Por meio desse processo de reconhecimento do ponto de vista do personagem e do autor pelo aluno, a humanização pela literatura realiza um processo de abertura de

um ser humano ao outro, o que é um processo especialmente desejável para os alunos com TEA.

Entendo aqui por humanização (já que tenha falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2014, p. 6).

Destacam-se, no conceito de humanização, a presença das “emoções”, a “percepção da complexidade do mundo e dos seres” e o “cultivo de humor” (CANDIDO, 2014, p. 6), porque estas são justamente as áreas em que o aluno com TEA se diferencia dos demais, fazendo com que seja percebido como diferente e, em consequência disso, excluído da turma. Nesse sentido, a maneira como expressa suas emoções é incompreendida, a complexidade dos colegas à sua volta passa despercebida e o humor nem sempre é compartilhado, provocando uma barreira social entre o aluno com TEA e os colegas de turma e professores.

Portanto, a humanização através da literatura permite à pessoa com TEA o compartilhamento de emoções, tornando-o parte do grupo, como uma ferramenta para que aja sobre sua realidade. Essa ação em seu entorno se dá pela possibilidade de expressar suas emoções e compreender os sentimentos dos outros, explicitando a condição humana de cada aluno numa perspectiva de fraternidade.

Sendo assim, ao propor a construção de um determinado cenário, deve-se levar em consideração o gênero literário escolhido, o movimento a que pertence, as características pessoais e sociais do aluno e a situação de ensino que se espera proporcionar. Desse modo, a obra escolhida corresponde a um conjunto de contextos e características humanas que podem ser visualmente reconhecidos pelo aluno com TEA.

De fato, Gray (1993) explica que, para se construir um cenário, deve-se selecionar uma obra que tenha uma relação com a experiência concreta, cotidiana do aluno com TEA. Assim, o texto literário pode estar relacionado à região do Brasil em que o aluno mora, em uma situação específica que ele vivencia na universidade, possibilitando que se evidencie, dentro do cenário correspondente à obra literária, situações do cotidiano que ele precisa compreender de forma concreta. A intervenção psicopedagógica deve considerar, portanto, a singularidade do aluno com TEA e aquilo que pretende ensinar, na escolha de uma obra literária para a construção de um cenário com significação:

Isso não quer dizer que só serve a obra perfeita. A obra de menor qualidade também atua, e em geral um movimento literário é constituído por textos de qualidade alta e textos de qualidade modesta, formando no conjunto uma massa de significação que influi em nosso conhecimento e nos nossos sentimentos. (CANDIDO, 2014, p. 7)

Nesse sentido, cada aluno com TEA tem suas particularidades, suas potencialidades, seus gostos, suas dificuldades e suas necessidades. O professor deve estar atento a todos esses aspectos ao escolher uma obra literária e os cenários que pretende construir com os alunos, a partir dela. Essa observação é pertinente em razão da variedade de cenários que podem ser construídos, a partir de uma obra.

Outro aspecto humanizador da construção de cenários da literatura é, inclusive, a integração dos temas, ao invés da abordagem compartimentalizada. Em qualquer situação do cotidiano, as leis da ciência, a comunicação, e tantos outros acontecimentos, usualmente separados em disciplinas, na educação, coexistem.

Por exemplo, uma situação em que uma dona de casa prepara uma refeição na cozinha pode trazer conceitos das ciências, com relação à ebulição da água, da língua portuguesa, ao se pensar em uma receita culinária, da matemática, ao calcular as medidas dos ingredientes, e assim por diante. No entanto, as instituições tendem a tratar cada disciplina em separado, observando apenas um fenômeno em uma dada situação, ignorando todos os outros aspectos envolvidos.

Com os cenários, os assuntos se relacionam, sem divisão por disciplina, como química, física, língua portuguesa, dentro do propósito do ensino superior. Para Saviani (2007, p. 161),

[...] à educação superior cabe a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade, independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem. (SAVIANI, 2017, p. 161)

Portanto, o ensino da literatura através de cenários pode ser integrador, ao apresentar as disciplinas correlacionadas.

Por fim, com relação às relações entre os sujeitos na proposta humanizadora de ensino de literatura, na construção de cada cenário, na forma de projeto sociointeracionista, os profissionais da educação atuam como mediadores dos alunos, propiciando a construção do saber. Ao encontro dessa corrente, Reverdy (2013) valoriza o processo de aprender e cooperar, através da mobilização de competências e saberes pelo aprendente. A autora sustenta-se nas teorias de Vigotski, citadas por Perrenoud (1998), ao afirmar que o aluno constrói aos poucos o seu saber, ao errar e corrigir seus erros. Assim, “o projeto é um desvio para confrontar os alunos com obstáculos e provocar situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 1998, p. 1, tradução nossa). Além disso,

Para aprender, cada um deve se mobilizar em sua zona de desenvolvimento proximal, zona em que, por definição, ele pode aprender, mas ainda não aprendeu, zona em que ele hesita, avança lentamente, retorna em seus passos, comete erros, pede ajuda. (PERRENOUD, 1998, p. 1, tradução nossa).

Nesse sentido, o aluno com TEA é mediado pelo professor e por seus colegas, ao construírem com ele um cenário, orientando-o nesse processo, compartilhando ideias, perspectivas e intenções, através da interação. Ao longo dessa construção, o

aluno passa por várias etapas, tem suas dúvidas, questiona o sentido do texto estudado, ouve os colegas e professores, é convidado a expressar suas ideias, sendo conduzido à compreensão da obra e dos conceitos nela contidos. Essas interações fazem com que o aluno com TEA construa sua aprendizagem em sua zona de desenvolvimento proximal, levando-o a um nível mais avançado de conhecimento e guiando-o para desafios maiores.

Em conclusão, a construção mediada de cenários da literatura, abordando diversas disciplinas de modo integrador, com interação da comunidade acadêmica, possibilita atuar na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de cada aluno com TEA. Esse processo educativo evidencia o potencial humanizador da literatura, ao estabelecer um vínculo entre alunos, professores e autores de uma obra, com compartilhamento de percepções, sentimentos e pontos de vista. Assim, sempre que uma obra literária toca o aluno com TEA, colocando-o em contato com o mundo, cumpre-se sua função humanizadora.

### *Considerações finais*

Infelizmente, no ensino superior, ainda há um longo caminho a ser percorrido para o acesso e a permanência das pessoas com Transtornos do Espectro Autista. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de formar redes de compartilhamento de práticas pedagógicas entre professores e psicopedagogos envolvidos no acompanhamento dos alunos com TEA. Além de considerar a abordagem multidisciplinar de atendimento a esses alunos, é relevante observar os relatos de Temple Grandin, como o relato de uma pessoa com TEA que desenvolveu suas próprias estratégias de aprendizagem para sua formação superior e os compartilhou com a sociedade, com a publicação de seus livros, de reconhecido rigor científico.

No caso específico do nível universitário de ensino, muitos conceitos abstratos são introduzidos pelos professores, muitas vezes sem a contextualização necessária para compreensão do assunto pelos alunos com TEA. Nesse sentido, a visualização de conceitos abstratos, ao concretizá-los na forma de desenhos ou maquetes, pode ser um instrumento de mediação da aprendizagem do aluno. Uma palavra pode, assim, passar a ter uma significação mais ampla para o aluno com TEA, gerando uma percepção e um sentimento, colocando-o em contato com o mundo.

Nesse âmbito, a literatura apresenta uma variedade de cenários que pode ser empregada como um instrumento humanizador de ensino e uma ferramenta psicopedagógica, para um Atendimento Educacional Especializado. Tais cenários propiciam um ensino integrador, em que não ocorre a divisão dos conceitos por disciplina. São cenários que apresentam situações que englobam fenômenos diversos, assim como ocorrem no cotidiano. A concretização de situações, ideias e conceitos desperta, desse modo, o aluno com TEA para o compartilhamento de emoções com o autor da obra e com os colegas e professores, ao construírem, juntos, um cenário.

Ressalte-se que, no processo de ensino-aprendizagem, a interação social do aluno com TEA com seus colegas e professores é fundamental. Com a mediação do professor ou do psicopedagogo, a leitura orientada permite uma melhor comunicação na comunidade universitária, ao construírem conjuntamente cenários que interpretem



o texto. Cada etapa da construção de um cenário deve ser planejada pelo professor, pensando nas possibilidades de interação social e desenvolvimento de atitudes e compartilhamentos.

Em conclusão, a mediação do professor, em sala de aula, possibilita a construção coletiva de cenários literários envolvendo assuntos diversos numa perspectiva integradora e inclusiva, favorecendo a inclusão do aluno com Síndrome de Asperger como cidadão crítico inserido na comunidade acadêmica.

### **Referências**

ANACHE, Alexandra Ayach; ROVETTO, Sabrina Stella Maris; OLIVEIRA, Regiane Alves de. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 299-312, maio/ago. 2014.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 17 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 21 julho 2017.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 29 ago. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1). Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 29 ago. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm). Acesso em: 03 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3 do

art.98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 27 dez. 2012. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)*. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BYRON, Lord. *Childe Harold's Pilgrimage*. London: Amazon, 2014.

CANDIDO, Antonio. *Direitos humanos e literatura*. São Paulo: BIBLIASPA, 2014.  
Disponível em: <https://bibliasp.org/wp-content/uploads/2014/09/direitos-humanos-e-literatura-por-antonio-candido.pdf>. Acesso em: 03 set. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

GADIA, Carlos. Aprendizagem e autismo. In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. *Transtornos da aprendizagem*. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2016. p. 440 - 449.

GRANDIN, Temple. *The autistic brain: thinking across the spectrum*. New York: First Mariner Books, 2013.

GRAY, Carol. *Social stories*. Disponível em: <http://carolgraysocialstories.com/social-stories/what-is-it/>. [S.I.] [s./d.]. Acesso em: 02 set. 2017.

GRAY, Carol; GARAND, Joy. Social stories: improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on autistic behavior*. vol. 8, n. 1, p. 1-10, abril de 1993.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer*. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

MIRANDA NETO, Henrique Carivaldo de. Gaston Bachelard e a Pedagogia Científica: a problematização no ensino. *Revista Alpha*, v. 20, n. 1, p. 09-17, jan./jul. 2019.

NORA, Daiane; KRONS, Luiza; AMORIM, Miriam. *Autismo no ensino superior*. Disponível em: <https://cotidianoufsc.atavist.com/autismo-no-ensino-superior>. Florianópolis: UFSC, 10 de junho de 2016. Acesso em: 15 set. 2017.

PERRENOUD, Philippe. *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Genebra : Universidade de Genebra, 1998. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_39.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html) . Acesso em: 10 set. 2017.

REVERDY, Cathérine. L'apprentissage par projet: de la recherche. *Technologie*, n.186, maio-junho de 2013. Disponível em: <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/5180/5180-186-p46.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

UFRGS. *Edital do Concurso Vestibular 2018*. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/vestibular-2018/concurso-vestibular-2018/EDITALCV2018FINALPGINA.pdf>. Acesso em: 07 out. 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## A inscrição do afeto na narrativa: a reconstrução discursiva do papel das emoções no processo de aprendizagem de Língua Inglesa

DIEGO ABREU

Doutorando em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professor Palestrante na PUC-Rio no curso de Pós-Graduação em Língua Inglesa. Professor EBTT no Instituto Federal do Maranhão (Campus-Codó).

E-mail: [diego.candido@ifma.edu.br](mailto:diego.candido@ifma.edu.br)



**Resumo:** Dois são os objetivos deste trabalho: 1) investigar o processo de reconstrução discursiva dos afetos a partir de sua narrativização; 2) gerar entendimentos acerca do papel desempenhado pela afetividade na trajetória de aprendizagem de língua inglesa desde a perspectiva dos sujeitos envolvidos em tal empreendimento. Para tanto, analiso a forma como os participantes deste estudo reconstruem narrativamente suas vivências em sala de aula de inglês. Parto do conceito de afetividade sócio-historicamente construída. Articulo tal visão com um plexo de teorias que destacam a construção discursiva dos afetos a partir da narrativa. Como ferramenta analítica das narrativas, destaco o modelo proposto por Labov (1972). Os resultados alcançados evidenciam a importância dos expedientes avaliativos para a reedificação narrativa das experiências afetivas vividas pelos colaboradores do estudo e o caráter teleologicamente ambivalente dos elementos afetivos à luz da reconstrução desses pelos participantes.

**Palavras-chave:** Aquisição de segunda língua. Ensino-aprendizagem de inglês. Estudos do Discurso. Afeto. Narrativa.

**Abstract:** Two are the goals of this paper: 1) investigating the process of discursive reconstruction of the affects through its narrativization; 2) generating understandings about the role played by the affectivity in the English Language learning pathway of the subjects involved in this enterprise. In order to do so, the way the participants of this study reconstruct in narratives their experiences in the classroom of English language is analyzed. Firstly, it is founded in the concept of the affectivity as socio-historically construed. This vantage point is articulated with a range of theories that focus on the discursive construction of the affects through the narratives. Both the Labovian model for narrative examination and the self-narratives analyses model put forward by Cohn are presented as analytical tools for the narratives found in the corpus of this research. The results achieved give evidence, on one hand, to the importance of the evaluative expedients to the narrative re-edification of the affective experiences lived by the collaborators of this work. On the other hand, they also give evidence to the teleologically ambivalent character of the affective elements in light of their reconstruction by the participants of this study.

**Keywords:** Second language acquisition. English language teaching-learning. Discourse studies. Affect. Narrative.

### *Considerações iniciais*

**D**e grande êmulo dos fetiches por racionalização preconizados pela modernidade a esfinge de franca presença nos debates intelectuais acerca das mais distintas instâncias da vida humana: a afetividade experimentou uma reviravolta axiológica inegável ao longo das últimas décadas, tornando-se uma preocupação constante no cenário acadêmico hodierno das ciências sociais. Tamanha foi a ressignificação que Pavlenko (2013) chegou a conclamar a emergência de uma “virada afetiva” no pensamento contemporâneo, uma ruptura com o ideal de apatia e a supressão das emoções em nome de um logocentrismo preponderante na modernidade.

Inúmeras foram as áreas do saber revolucionadas pelo redescobrimento da dimensão afetiva da nossa experiência no mundo. Dentre estas, destacam-se as duas plagas científicas em cuja interseção a presente investigação se encontra: as pesquisas sobre aquisição de segunda língua e os estudos do discurso. Revisões mais pormenorizadas acerca do desenvolvimento cronológico das produções em ambas as áreas podem ser encontradas alhures (BARCELOS, 2015; LUPTON, 1998); aqui, limito-me a sublinhar as contribuições trazidas pela inclusão desse elemento no plexo de problemas pertinentes a ambos os campos científicos. Para as disquisições abarcadas pelo recamo da Aquisição de Segunda Língua, fecundos foram os aportes de inteligibilidade introduzidos pela ampliação de escopo fenomenológico resultante da integração das pesquisas realizadas nesse rincão aos problemas de ordem afetiva. A prevalência de análises de produção discente, de reformulações metodológicas e de inventários de procedimentos deu lugar a perquirições mais densas, marcadas pelo esforço de geração de inteligibilidade acerca dos condicionantes psicológicos e sociais ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (BARCELOS, 2015). Por outro lado, às perscrutações de caráter discursivo, assomaram-se importantes *insights* sobre não só a centralidade dos afetos para a construção da prática e das performances simbólicas, como também a influência de nossas emoções na conformação dos fenômenos das mais distintas ordens (social, política, histórica e *tutti quanti*), perseguidos pelos estudos discursivos.

Na pesquisa aqui introduzida, proponho o estabelecimento de uma interseção entre ambos os espectros de interesse. Tenho como objeto central o papel desempenhado pela afetividade no processo de ensino-aprendizagem conforme compreendida – e reconstruída discursivamente – pelos participantes deste estudo. De um lado, tal investigação tangencia os interesses dos estudiosos da Aquisição de Segunda Língua por sua capacidade de produzir entendimentos acerca de elementos subjetivos de importância proeminente para o desenvolvimento de saberes em um idioma estrangeiro. Do outro, ela também apresenta convergências com os Estudos do Discurso, pelo fato de o único meio disponível de acesso a essa intimidade subjetiva ser a reconstrução de tais fenômenos afetivos através de uma plethora de expedientes discursivos, sendo mais proeminente deles a estrutura narrativa.

De posse dessas reflexões, posso introduzir os objetivos precípuos desta inquirição, que são: 1) investigar a reconstrução discursiva e narrativizada dos afetos; e 2) gerar entendimentos acerca do papel desempenhado pela afetividade na trajetória de

ensino-aprendizagem de língua inglesa desde a perspectiva dos sujeitos implicados nesse processo.

Com o fito de concretizar tais objetivos, divido este artigo em cinco seções. Subsequente ao presente momento introdutório, temos a explicitação do arcabouço teórico sobre o qual a investigação ora debutada se assenta. Em seguida, temos uma seção de metodologia que iluminará os balizamentos epistemológico-metodológicos a orientarem a análise realizada na seção quatro. Por fim, teço algumas considerações finais acerca dos resultados analíticos obtidos.

### *A sala de aula à flor da pele: a afetividade no processo de ensino-aprendizagem*

Arnold (1999, p. 15) afirma que o afeto é “considerado amplamente como aspectos emocionais, sentimentais, de humor ou atitude que condicionam o comportamento”, tendo interferência direta na forma como nos portamos nos contextos sociais mais diversos, especialmente, no que tange ao escopo desta pesquisa, o contexto social da sala de aula. Considerando a amplitude dos componentes afetivos, Arnold (1999, p. 22) os divide em fatores individuais (focando nos traços de personalidade inerentes a cada indivíduo) e socioculturais (considerando o indivíduo enquanto um agente social que se relaciona com outros agentes).

Em relação aos aspectos afetivos relacionados aos traços de personalidade individuais do aprendiz, Arnold (1999) destaca a ansiedade, a inibição, a introversão, a autoestima, a motivação e o estilo individual de cada aluno. Enquanto fatores afetivos relacionais, a autora assinala a empatia, as transações em sala de aula (que se refere à organização dos alunos e do professor em relação à condução das atividades em sala) e os processos culturais inter-relacionados.

Um dos primeiros autores no campo da Psicologia a atribuir uma importância maior ao componente afetivo e aos aspectos socioculturais no processo de aprendizagem foi Vygotsky, rompendo com a hegemonia dualista que outrora (e ainda hoje) separara em campos diferentes os pares corpo / alma e razão / emoção. Partindo das teses do materialismo histórico, Vygotsky buscou entender a forma como a aprendizagem se desenvolvia no indivíduo através da cultura por uma perspectiva histórico-social. Segundo Meier e Garcia (2007, p. 53), comentando o pensamento vygotskiano:

Para descobrir as fontes dos comportamentos especificamente humanos, era preciso libertar-se dos limites do organismo e empreender estudos que pudessem explicar como os processos maturacionais entrelaçam-se aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas superiores típicas do homem.

O pensamento vygotskiano não via a aprendizagem como um acontecimento, algo que nos é transferido por algum elemento externo ou desenvolvido no interior do próprio indivíduo. Segundo Holzman (2002), Vygotsky “via o desenvolvimento como uma atividade cultural na qual as pessoas se engajam juntas ao invés de uma manifestação externa de um processo individualizado e interno”. Destarte, a construção do conhecimento e o aprendizado se dão a partir da relação dialética entre os níveis

interpessoal e intrapessoal. O aprendizado se dá no indivíduo a partir, primeiramente, do meio sociocultural (nível interpessoal) com o qual ele interage, reelaborando-se e estabelecendo-se no nível intrapessoal de forma singular e particular. Assim, alinho-me aqui a Leite, Leite e Prandi (2009, p. 205) na afirmação de que os “significados socioculturais, historicamente produzidos, são internalizados pelo homem de forma individual e, por isso, ganham um sentido pessoal.”

Considerando que o aprendizado se inicia primeiramente no contato com o nível interpessoal e se estabelece no nível intrapessoal de maneira singular, os componentes afetivos que influenciam cada indivíduo de maneira particular adquirem uma importância especial. Segundo Moraes Bezerra (2013, p. 258), “embora não tenha aprofundado sua pesquisa empírica no sentido de explorar a instância afetiva da consciência, Vygotsky ([1987]2008) critica a psicologia tradicional que, à sua época, dissociava o intelecto e o afeto”.

Podemos observar essa crítica nas palavras do próprio Vygotsky (1993, p. 25):

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, [...]. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente.

Oliveira (1992, p. 76) afirma que, para Vygotsky, “os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas”. Portanto, torna-se impossível desvincular o processo intelectual (tanto no nível intrapessoal como interpessoal) dos componentes afetivos, na maneira como ambos influenciam-se e relacionam-se dialeticamente. Os aspectos afetivos que se apresentam em nosso corpo em um dado momento exercem influência direta na forma como os pensamentos constroem-se em nossa mente. Da mesma maneira, com o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, os afetos vão tornando-se mais complexos. Enquanto os afetos primitivos têm sua raiz em nossos instintos (SANTOS; RUBIO, 2012), a partir do desenvolvimento cognitivo, as emoções sofisticam-se, cada vez mais, “afastando-se dessa origem biológica e constituindo-se como fenômeno histórico cultural” (SANTOS; RUBIO, 2012, p. 6).

Para Vygotsky (1993), as emoções não são um componente secundário em relação ao intelecto. Muito pelo contrário, os aspectos afetivos estão diretamente ligados à cognição, não em uma relação de dependência causal, mas através de uma relação dialética em que um torna-se essencial para a construção do outro. É justamente aqui que notamos claramente a ruptura entre o pensamento vygotkiano e a psicologia tradicional. Enquanto esta cria barreiras entre os elementos afetivos, cognitivos e sócio-históricos, Vygotsky os aproxima intimamente em suas inter-relações de influências mútuas.

### *Narrativização do afeto*

Nesta seção, almejo apresentar a definição e os elementos estruturais da narrativa segundo a literatura da área. Outrossim, discuto a importância da narrativização da experiência como forma de construção social dos afetos. Dessa forma, construir-se-á uma base consistente para a análise das narrativas que fomentaram a geração dos dados da presente pesquisa.

Iniciemos apresentando algumas definições de diferentes autores que demarcam um entendimento compartilhado sobre a natureza e a estrutura das narrativas. Para Labov (1972), as narrativas podem ser definidas como “um método de recapitulação de experiências passadas através da correspondência entre uma sequência verbal de orações e uma sequência de eventos que (infere-se) realmente aconteceram”. Segundo Bastos e Marques (2014, p. 11), as narrativas são entendidas como “uma forma de organização básica da experiência humana, a partir da qual se pode estudar a vida social em geral [...] [e para a qual se considera] que contar histórias é uma prática social, uma atividade histórica e culturalmente situada [...]”.

Assim, as autoras atribuem às narrativas o papel de ferramenta organizadora do fazer e sentir do ser humano. Como afirma Schiffrin (1996, p. 169), o ato de construir histórias nos engaja num processo de construção da nossa própria identidade, sendo a narrativa “uma das formas de se chegar a um entendimento do *self* como um todo.”

O modelo de análise das narrativas orais desenvolvido por Labov (1972) apresenta os componentes estruturais presentes nas histórias contadas por indivíduos num dado contexto social. Segundo o autor, a narrativa pode ser analisada a partir dos seguintes componentes: resumo, orientação, ação complicadora, resolução, avaliação e coda. Thornborrow e Coates (2005, p. 4) trazem uma explicação sucinta, porém elucidativa, de cada um dos componentes desenvolvidos por Labov (1972). As autoras definem o resumo como

um breve sumário que, em certas ocasiões, ocorre no começo da história; a orientação refere-se à informação que está por trás da história acerca dos elementos: quem, quando e onde; a ação reveladora e a resolução referem-se às orações narrativas que descrevem os elementos chave da história; a avaliação é um aspecto da história que pode estar explícito ou misturado ao texto; e a coda é o comentário final que vem depois da resolução da história.

As autoras ainda ressaltam o fato de que, não necessariamente, todos os elementos listados aparecerão na história. Os únicos elementos tidos como essenciais no modelo laboviano de análise, segundo as pensadoras, são a resolução e a ação complicadora (THORNBORROW; COATES, 2005, p. 4). Moraes Bezerra (2012) também reafirma um certo desprendimento das narrativas em relação ao modelo de Labov (1972). Para a autora, “as histórias nem sempre são bem construídas, de sorte que podem existir histórias mais modelares em relação ao cânone, quanto histórias incompletas, fragmentadas, incoerentes” (MORAES BEZERRA, 2012, p. 64).

É preciso sublinhar que o processo de narrativização dos afetos não representa uma simples transposição destes de um plano psicológico para um plano linguístico; na



prática, pode-se dizer que o afeto somente se consuma em sua complexidade psicológica quando experienciado intersubjetivamente, seja por meio de sua performatização, seja por meio de seu intermédio de sua reconstrução em discurso. Acerca de tal aspecto, Belli (2009, p. 15) nos diz:

Recentemente, passou-se a considerar que as emoções não são apenas um produto da interioridade do indivíduo, mas sim construções sócio-discursivas. De fato, a psicologia social das emoções tem mostrado que os processos, determinantes e consequências da emoção, dependem da linguagem.

Assim, observamos que a construção discursiva e a narrativização do afeto são fundamentais para a própria existência de tais afetos segundo a forma que os concebemos. La Rochefoucauld (*apud* BELLI, 2009, p. 2) afirmou que “existem aqueles que jamais teriam amado se não tivessem nunca ouvido falar do amor”. Portanto, percebemos que o afeto não se restringe apenas a uma sensação interior individual. Sua existência é erigida em uma determinada cultura, sendo assim, a definição de uma emoção dependente do contexto social no qual ela é edificada. Em nosso corpo, inúmeras reações ocorrem de maneira caótica a cada instante. Seria impossível defini-las em sua singularidade. Através do discurso, torna-se possível recortar algumas dessas sensações, associando-as a certas experiências, e construir uma definição para cada afeto, baseada em um contexto experiencial socialmente situado. Esse olhar está alinhado à perspectiva de Belli (2009), já que o autor entende a indústria social das emoções pelo seu viés empoderador, permitindo-nos falar de emoção como algo que pode ser comunicado.

À luz desse olhar do afeto como um construto discursivo, é importante observar o papel que as narrativas exercem na sua composição. Conforme apontado argutamente por Hanninen (2007, p. 2), “um aspecto-chave do discurso da emoção é o seu emprego dentro da narrativa [...] os termos da emoção emergem como partes de conjuntos de termos inter-relacionados que se influenciam em sequencias narrativas”. As narrativas nos fornecem meios discursivos para reconstruirmos a totalidade experiencial dos eventos afetivos, dando-lhes a substancialidade da vida humana, a qual permite ultrapassar a dicotomização entre afeto e intelecto.

Adiante, na seção de *Pressupostos metodológicos*, apresentarei a maneira como construirei minha análise acerca da narrativização dos afetos, utilizando como ferramenta, o modelo laboviano.

### ***Pressupostos metodológicos***

A pesquisa apresentada se baseia na abordagem qualitativa por reconhecer que a sala de aula, com suas especificidades e idiosincrasias inerentes a cada contexto singular, não pode ser reduzida a uma fórmula quantificável baseada em análises estatísticas, que, segundo Haguette (2003, p. 222), são “incapazes de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos”. Para Chizzotti (2003, p. 34), ao comentar o método de pesquisa em questão, os pesquisadores que optam pela abordagem qualitativa não “pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos

nomotéticos<sup>1</sup> de analisá-la e descrevê-la.” Seguindo essa perspectiva, os dados gerados em sala de aula, selecionados para esta pesquisa, foram analisados de acordo com a singularidade do contexto social apresentado, alinhando-se ao “pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social” e à “consciência da especificidade de um fenômeno em termos de sua origem e de sua razão de ser” (HAGUETTE, 2003, p. 34).

Apoiado na abordagem epistemológico-metodológica qualitativa, lançarei mão do modelo proposto por Labov (1972), porém sem esquecer que, como afirma Bastos e Marques (2014, p. 13), “as narrativas são formatadas (por) e formatam a realidade quando o narrador faz seu recorte singular da realidade, influenciado por uma matriz de princípios e valores”, ou seja, os outros elementos da narrativa também possuem um caráter de avaliação, uma vez que estão pautados em critérios ideológicos de valor e princípios. Portanto, resumindo, nossa análise das narrativas presentes nos dados gerados nesta pesquisa seguirá duas linhas principais: 1) o exame do processo de construção discursiva dos afetos pelos participantes da pesquisa vis-à-vis ao papel atribuído por tais sujeitos a esses construtos afetivos em suas respectivas trajetórias de ensino-aprendizagem de inglês; 2) a maneira como os praticantes posicionam-se e constroem avaliações através das narrativas, a qual será examinada à luz do esquema de Labov (1972).

### *Construindo o contexto*

Os dados ora analisados são oriundos de uma pesquisa realizada em 2015 em uma escola localizada no município de São Gonçalo (RJ) com alunos maiores de idade. As conversas que lhes deram gênese foram desenvolvidas com dois alunos – Gabriel e Bruna<sup>2</sup> – e foram geradas dentro de um modelo de entrevista semiestruturado (MORAES BEZERRA, 2013), em que apenas alguns questionamentos motrizes foram pensados previamente, sendo a interação conduzida basicamente de modo *ad hoc* e improvisado. Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo uma inserção eticamente ilibada deles às atividades geradoras propostas.

O fragmento discursivo aqui analisado foi retirado desse estudo pretérito (ABREU, 2015), sendo selecionado por sua proficuidade em condensar em um pequeno extrato interacional um volume considerável de expedientes de construção discursiva dos afetos em inter-relação com o papel por estes desempenhado no processo de ensino-aprendizagem de inglês. A interação foi gravada com a utilização do aplicativo Audacity®, instalado em um aparelho de celular. Em seguida, os dados foram transcritos com base no modelo proposto por Garcez, Bulla e Loda<sup>3</sup> (2014). Feitas essas considerações preliminares, passamos à análise do Fragmento 1.

<sup>1</sup> O termo “nomotético”, empregado pelo autor citado, significa um saber de caráter axiomático ou demasiadamente rígido.

<sup>2</sup> Nomes fictícios.

<sup>3</sup> Convenções de transcrição utilizadas: (.) descida leve sinalizando final de enunciado; (?) subida rápida sinalizando uma interrogação; (,) descida leve na entonação; (::) alongamento de som; (-) corte abrupto no enunciado; (palavra) ênfase em uma sílaba ou palavra; (..) pausa com menos de um segundo; (<sup>o</sup>palavra<sup>o</sup>) volume baixo; (↑) entonação ascendente; (↓) entonação descendente; (hh)

*Fragmento 1*

Gabriel	01	sei lá, cara(.) deixa um cado assustado pra falar assim(.) em inglês
	02	tu imagina(...) tipo(.) é show falar as paradas em inglês(.) que nem
	03	gringo(...) dá pra tirar uma onda[risos] né?
Bruna	04	[Risos]
Gabriel	05	só que na hora que tu tem que falar essas palavras meio doida na
	06	frente de todo mundo é mais chato
Bruna	07	pô!(...) imagina(.) você com vergonha de falar, Gabriel! Se até
	08	você fica com vergonha(...) imagina eu [risos]
Gabriel	09	[não é] questão de ter
	10	vergonha cara!(...) você sabe que eu fico tranqüilão pra falar na
	11	frente dos outros(...) mas, sei lá(.) quando fala em outra língua é
	12	diferente.quando eu tava falando em inglês(.), lá na peça, eu
	13	fiquei com medo de falar alguma parada errado (...), tem as
	14	meninas ali que falam inglês à beça(...) igual naquela hora que eu
	15	tava lendo as falas(.) ficava toda hora(.) só olhando pro lado(...)
	16	parecia que a minha voz tava presa(.) saca?
Bruna	17	caraca!(...) que doideira! Você com medo de falar em público,(.)
	18	gabriel(...) poxa! Nem parece você!
Gabriel	19	é verdade mesmo(...) parece que é outro, mesmo(...)

Divido a presente empresa analítica em três momentos. No primeiro, empreendo um sobrevoo panorâmico sobre o breve fragmento, detalhando os movimentos interacionais que o constituem. Em seguida, esmero-me sobre os expedientes de reconstrução discursiva dos afetos vividos pelos participantes com base em esforços de narrativização (HANNINEN, 2007), lançando mão da equipagem analítica apresentada na seção anterior para esmiuçar as sutilezas do processo de narrativização dos afetos. Por fim, apoio-me no plexo de reflexões erigido para examinar as formas como a inter-relação entre afetividade e ensino-aprendizagem de inglês são construídas no fragmento em tela.

O trecho transcrito acima se inicia com um primeiro movimento de reconstrução discursiva de afetividade por parte de Gabriel, que tem como foco a elaboração genérica de algumas de suas experiências passadas com a língua inglesa: **deixa um cado assustado pra falar assim(.) em inglês**. Porém, tal emoção de caráter eminentemente negativo, o susto, é, logo em seguida, contraposta a uma avaliação encomiástica acerca de suas expectativas em relação a performar discursivamente no idioma em tela: **é show falar as paradas em inglês(.) que nem gringo(...) dá pra tirar uma onda[risos] né?**. Patenteia-se, nos pródromos do excerto em análise, uma dinâmica de oscilação axiológica em que o participante pende entre a reconstrução de percepções e afetos positivos acerca da língua inglesa e entendimentos de caráter negativo. Após evidenciar seu desejo de se comunicar em inglês, emulando um **gringo**, Gabriel novamente tece em

---

risadas, aspirações; (“palavra”) diálogo construído; (>palavra<) fala mais rápida; ((comentário)) comentários do transcritor; (/.../) corte na transcrição.

palavras outro jugo de inclinação negativa, erigindo uma sinuosa coreografia interacional: **só que na hora que tu tem que falar essas palavras meio doida na frente de todo mundo é mais chato.**

Essa afirmação do discente durante o ensaio intriga Bruna, cuja resposta imediata é **pô!(...) imagina(.) você com vergonha de falar, Gabriel! Se até você fica com vergonha(...) imagina eu.** Aqui dispomos de um movimento complexo de escambo discursivo em que, por um lado, a participante introduz seu assomo para o esforço de reconstrução experiencial capitaneado por seu interlocutor, enquanto, por outro lado, ela própria também giza brevemente um esboço identitário e de identificação afetiva. Seguindo o comentário de Bruna, Gabriel dá início a uma reflexão acerca do desconforto e da dificuldade vivenciados por ele ao apresentar-se em inglês: **[não é] questão de ter vergonha(...)cara!(...) você sabe que eu fico tranqüilão pra falar na frente dos outros(...) mas, sei lá(.) quando fala em outra língua é diferente.** No trecho destacado, o participante constrói socialmente e defende uma imagem de pessoa extrovertida e comunicativa, para quem o sentimento de vergonha emerge como algo inadequado e pouco lisonjeiro. Entretanto, ao mesmo tempo em que luta para proteger esse traço de sua identidade, Gabriel vê-se confuso – como podemos notar pela hesitação na fala do aluno e a presença do termo **sei lá**, indicando uma razão incompreendida – devido à percepção de que seu comportamento social, mais especificamente, a forma como ele constrói sua identidade como aluno naquele espaço, altera-se no momento em que se encontra estimulado a agir discursivamente através da língua inglesa diante de uma plateia.

Na linha 09, Gabriel inicia uma narrativa na qual ele justifica, a partir da experiência relatada, suas reflexões previamente apresentadas e discutidas. Ademais, o aluno explica a razão das mudanças em seu comportamento, notadas por Bruna, ao ler suas falas em inglês. A narrativa inicia-se com a oração **quando eu tava falando em inglês(.)**, que exerce a função de marcador temporal, delimitando o momento em que a história situa-se. Em seguida, um balizamento espacial também é introduzido por Gabriel em sua narrativa: **lá na peça.** Ambas as traves situam o ouvinte em relação ao contexto que envolve a história a ser apresentada e, segundo o modelo laboviano, representam um certo tipo de orientação na narrativa. No seio desse artesanato narrativo, Gabriel pincela em palavras alguns dos feixes de caracterização do afeto de medo por ele erigido, que tem como condicionantes importantes a sua percepção acerca do alto nível de domínio linguístico na língua em que ele performava pelas meninas que compunham sua plateia e sua sensação de embargo da voz enquanto tentava enunciar orações nesse idioma estrangeiro: **eu fiquei com medo de falar alguma parada errado (...), tem as meninas ali que falam inglês à beça(...) igual naquela hora que eu tava lendo as falas(.) ficava toda hora(.) só olhando pro lado(...) parecia que a minha voz tava presa(.) saca?.**

O fragmento 1 se encerra com dois assomos apreciativos acerca da narrativa cunhada por Gabriel. O primeiro advém de um aparte de Bruna, que marca seu espanto diante da dificuldade conversacional de seu colega quando instando a falar em inglês: **Caraca!(...) que doideira! Você com medo de falar em público.** Tal constatação leva a participante a comparar o comportamento de Gabriel a de outra pessoa, cuja identidade se afasta daquela predominantemente flagrada pela aluna: **Gabriel(...) poxa! Nem**

**parece você!**. Essa pontuação encontra em seu interlocutor um manifesto de concordância, um novo movimento de oscilação no processo de reconstrução identitária, que imprime ainda mais sofisticação ao escambo discursivo consignado no excerto em tela: **É verdade mesmo(...) parece que é outro, mesmo.**

Concluído o breve panorama acerca dos intercâmbios interacionais constitutivos do fragmento 1, podemos passar à segunda fase de nossa análise. *Grosso modo*, pode-se flagrar no segmento em questão, um intrincado e complexo processo de construção conjunta – em meio a expedientes de edificação identitária, avaliativa e narrativa – do plexo afetivo experienciado por Gabriel no momento relatado. Nos pródromos do segmento, observamos o participante introduzindo seus primeiros aportes de reconstrução discursiva acerca de suas experiências afetivas pela chave do medo, ao rememorar sua vivência em uma situação de exposição perante outros sujeitos, em que o jovem se via instado a produzir enunciados em inglês. O termo **assustado**, empregado por Gabriel, marca um sentimento de exasperação provocado, via de regra, pela sensação de ameaça diante de algum perigo eminente, o qual, no contexto em questão, é encampado pelo possível constrangimento a ser vivido pelo aluno em sua performance comunicativa em uma língua que lhe é pouco familiar: **deixa um cado assustado pra falar assim(.) em inglês.**

O medo inicial, no turno interacional seguinte, se imiscui a outro afeto discursivamente erigido, de polaridade axiológica inversa: uma antecipação de alegria, inscrita em um juízo positivo, em face da possibilidade de assemelhar-se aos estrangeiros (presumivelmente, valorados de maneira positiva por Gabriel) no azo de falar inglês de forma fluente. Esse apontamento afetivamente galvanizado encontra-se consignado na breve inserção do aluno: **é show falar as paradas em inglês(.) que nem gringo(...) dá pra tirar uma onda.** Dois são os elementos avaliativos dignos de destaque no excerto. Em primeiro lugar, o anglicismo **show**, que recobre sob uma aura de abono a experiência de gozar de proficiência no idioma estrangeiro em questão. A categorização encomiástica de tal comportamento ganha mais um óbolo com a sua associação ao termo **tirar uma onda**, representativo de ações ou modos de ser prestigiosos aos olhos do grupo social ao qual o aluno se integra.

Evidenciando o caráter sinuoso do quadro interacional em análise, Gabriel, mais uma vez, oscila em sua valência axiológica, reconstruindo sua experiência de incômodo diante da necessidade de expressar-se em inglês na frente de outros colegas: **na hora que tu tem que falar essas palavras meio doida na frente de todo mundo é mais chato.** O sentimento de incômodo, discursivamente erigido pelo participante, em última instância, emerge como uma reconfiguração do medo inicial, representado por Gabriel pela expressão **assustado**. Do ponto de vista material, tem-se a mesma vivência retratada sob dois prismas distintos; do ângulo da experiencialidade subjetiva do discente, vive-se de formas diversas uma mesma situação objetivamente flagrável: a primeira esporada pelo temor de eventuais julgamentos; a segunda, pelo incômodo de estar em uma situação de vulnerabilidade interacional – despontado como alvo para juízos acerca de sua baixa proficiência no idioma estrangeiro.

O temor inicial de Gabriel, por ele reconstruído como mal-estar, passa por uma nova reformulação pela boca de sua interlocutora. Bruna, ao ouvir a narrativa de seu colega, esquadrinha o retrato experiencial gizado como um exemplo de comportamento

envergonhado, atribuindo ao sujeito de tais vivência o sentimento de vergonha: **você com vergonha de falar, Gabriel**. Porém, mais do que reedificar os contornos experienciais de seu parceiro interacional, Bruna também utiliza o referido enunciado como andaime para ela própria tecer genericamente suas experiências performativas com a língua inglesa: **se até você fica com vergonha(...) imagina eu**. Tal reconstrução tem como eixo central o cotejamento proposto pela participante entre seu grau de abertura à vulnerabilidade interacional e o de seu interlocutor, tido como alguém mais extrovertido. Portanto, se Gabriel, detentor de um grau elevado de destreza comunicativa (aos olhos de Bruna), aparenta fragilidade diante da possibilidade de vitimização por jugos depreciativos, ela, enquanto alguém que se percebe menos comunicativamente proficiente que seu interlocutor, encontra nessa informação substância para justificar seu próprio mal-estar em relação à produção de dizeres em inglês diante de uma plateia.

Aferrando ainda mais a disputa interacional pela caracterização legítima da experiência afetiva vivenciada por Gabriel, este se opõe à teorização imposta por sua interlocutora, negando o estatuto de vergonha – possivelmente, tido como um termo desabonador – por ela instituído sobre sua vivência: **[não é] questão de ter vergonha cara!(...) você sabe que eu fico tranqüilão pra falar na frente dos outros**. Após rejeitar a timbragem de sua emoção pela eiva da vergonha, Gabriel debuta um esforço de reconstrução narrativizada do tecido de sua experiencialidade, apresentando uma faceta inédita de uma de suas vivências (em uma peça ensaiada em inglês) com o idioma – a qual se estende da linha 12 até a 16.

Dois são os gatilhos iniciais de transição entre o mundo da história rememorada e o mundo da interação (COHN, 1978), ambos marcados pela partícula **quando: quando fala em outra língua é diferente / quando eu tava falando em inglês(.), lá na peça**. No primeiro esforço de realocação experiencial, Gabriel emprega como gancho narrativo um elemento genérico: a situação inespecífica de se comunicar em um idioma que não o seu materno. Em seguida, tal escoadouro sofre uma reconfiguração, não sendo mais marcado por um cenário abstrato e vago, mas por uma situação pontual: a participação do aluno em uma peça performada em inglês. Na aurora da história, o colaborador desta pesquisa institui uma nova recauchutagem em relação ao tecido afetivo em disputa ao longo de todo o fragmento: **eu fiquei com medo de falar alguma parada errado**. Novamente, a insígnia experiencial do medo é angariada pelo discente, sendo seu emprego no trecho em tela produto da justaposição de sua baixa confiança em sua capacidade de se expressar satisfatoriamente em inglês e sua percepção do domínio desse idioma por parte de membros da plateia que lhe iria julgar: **tem as meninas ali que falam inglês à beça**.

Esse sentimento de medo, causador de um mal-estar e incômodo comportamental em Gabriel, é representado pelo discente a partir de vários elementos fenotípicos por ele listados em sua narrativa: **ficava toda hora(.) só olhando pro lado(...) parecia que a minha voz tava presa(.) saca**. Tais pontuações incrementam em sofisticação a construção do afeto retratado por Gabriel. O medo narrativizado pelo aluno não é apenas um plexo emotivo genérico, sem carizes; ele é uma rede de sensações que aplacam o indivíduo, que o fazem perder o foco, que impactam no seu corpo, no ecoar de sua voz. O medo erigido se mostra patente e influencia decisivamente a

performance comunicativa do aluno, tornando seu contato com o inglês um momento de tortuosidade.

Após a exposição dos traços fenotípicos marcantes de sua vivência de medo, Gabriel abre espaço interacional novamente para a intervenção de Bruna, que novamente se esforça em marcar as experiências de Gabriel com algum emblema categorial, dessa vez, contudo, convergente com a narrativa propugnada pelo discente: **Caraca!(...) que doideira! Você com medo de falar em público.** Além de explicitar sua surpresa em relação às confidências de intimidade narrativizadas por seu interlocutor, a aluna utiliza sua avaliação acerca da natureza incomum da história cunhada por Gabriel para realizar um apontamento identitário acerca de seu colega: **Gabriel(...) poxa! Nem parece você!** Este encontra remanso acolhedor nas palavras de Bruna, recobrando-lhe com uma aura de concordância: **É verdade mesmo(...) parece que é outro, mesmo.**

Concluída a radiografia dos expedientes de reconstrução discursiva das experiências afetivas, podemos vislumbrar tal fragmento pelo prisma dos processos de narrativização. Para tanto, emprego o instrumental laboviano, em sua articulação com as pontuações de Cohn (1978). Primeiramente, cabe salientar que o quadro narrativo composto no fragmento 1 destoa do cânone preconizado pela literatura tradicional da sociolinguística, sendo sua estruturação guiada mais pelo seu papel interacional do que pela anuência à modelagem ortodoxa das histórias orais. Apesar de lastrear-se em elementos discursivos erigidos ao longo de todo o trecho em tela, o umbral textual que marca a transição entre, em termos cohnianos, o plano da interação e o plano da reconstrução experiencial, emerge na linha 12 (**quando eu tava falando em inglês**), sendo a narrativa a ser ora examinada inscrita no excerto que se estende até o final do fragmento.

O primeiro momento apontado pela taxonomia laboviana é o sumário da narrativa, que, no exemplo em questão, se dá nos dois esforços iniciais, empreendidos por Gabriel, de transumância do universo da narração para o mundo da narrativa (COHN, 1978), ambos caracterizados pelo emprego do termo **quando: quando fala em outra língua é diferente / quando eu tava falando em inglês**. Ambos os enunciados, além de demarcarem tempo-espacialmente as histórias – o primeiro de forma mais genérica; o segundo, mais precisa –, introduzem tematicamente o busílis sobre o qual todo o processo de reconstrução experiencial implementado vai orbitar. A tal expediente exordial segue-se um breve apontamento contextualizante, o qual, em comunhão com os elementos sumarizantes, são contemplados pela categoria laboviana da orientação: **lá na peça**. Apesar de curto do ponto de vista do tempo interacional ocupado, tal elemento de orientação representa um aporte importante no que tange à contextualização do universo da narrativa reconstruído discursivamente por Gabriel.

No esquema preconizado por Labov (1972), o próximo passo prescrito é a ação complicadora, momento que marca o pico axiológico da narrativa, condição interacional *sine qua non* para a sua existência legítima. Na história em lente, a unidade enunciativa a desempenhar essa função constrange-se ao segmento: **eu fiquei com medo de falar alguma parada errado**. É justamente esse apontamento que demarca a transição entre o introito da narrativa, em que o seu quadro contextual e sua gênese são erigidos, e o seu ponto de culminância, seu promontório dramático em que a sua razão de ser se torna explícita. Ao patentear discursivamente a rede afetiva que o envolveu na situação

reconstruída, Gabriel delinea o ponto fundamental de toda a história, que justifica interacionalmente a construção da narrativa analisada. A tal culminância dramática assoma-se, no esquema laboviano, uma série de expedientes avaliativos que complementam o cenário axiológico da trama: **falar alguma parada errado / tem as meninas ali que falam inglês à beça**. Essas inserções, ainda que careçam da centralidade gozada pela ação complicadora, também contribuem para a composição do mosaico holístico que, de um ponto de vista axiológico, confere contornos de legitimidade à produção da narrativa enquanto relato do extraordinário (LABOV, 1972).

As duas etapas conclusivas preconizadas pela armadura laboviana, respectivamente a resolução e a coda, emergem nas linhas finais do fragmento. A primeira, responsável pela concatenação de experiências que encaminham a narrativa a um desfecho, possui um caráter mais ortodoxo no excerto em tela, sendo marcado pelos apontamentos de Gabriel acerca das respostas de seu corpo no momento em que este se encontrava performando discursivamente em inglês: **as falas(.) ficava toda hora(.) só olhando pro lado(...) parecia a minha voz tava presa(.) saca**. Apesar de não ofertarem uma resolução do ponto de vista interno à história (há ainda inúmeros pontos nodais não deslindados na narrativa do aluno), interacionalmente, tais colocações direcionam-na ao seu desfecho, fazendo jus ao argumento cunhado pelo participante, para o qual a narrativa desempenhou o papel de suporte.

Finalmente, à luz do modelo proposto por Labov (1972), temos a coda, fechamento formal da história e limiar de retorno do mundo da narrativa para o mundo da narração. No caso do segmento examinado, nos deparamos com uma configuração heterodoxa de fechamento, protagonizado não pelo construtor precípua da narrativa – subjetividade vivente das experiências reedificadas –, mas por sua interlocutora, Bruna. A narrativa aqui estudada encontra seu término nas palavras derradeiras da aluna: **É verdade mesmo(...) parece que é outro, mesmo**. Para demarcarmos com têmpera suficiente o caráter conclusivo do enunciado propugnado por Bruna, é preciso rememorarmos que a narrativa composta primordialmente por Gabriel desponta como um expediente de narrativização de sua experiência afetiva discursivamente construída. Nesse sentido, um dos elementos centrais do esforço reconstrutivo do jovem era a sua caracterização da excepcionalidade da situação tecida. É justamente esse aspecto do seu quadro narrativo que se encontra contemplado pelo apontamento de Bruna, ofertando um fechamento heterodoxo, porém interacionalmente justificável, para a história composta a duas mãos pelos interagentes.

Concluída a radiografia dos elementos estruturais que conformaram o processo de narrativização das experiências afetivas engendradas no fragmento 1, podemos passar à etapa derradeira da presente análise, que versa sobre a forma como tais vivências afetivas narrativizadas influem, à luz das percepções dos próprios sujeitos que as reconstroem discursivamente, sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês. O cenário afetivo erigido pelos interagentes do fragmento se mostra multifacetado e modulante, não havendo uma instância afetiva unitária como monopolista das experiências narrativizadas. Porém, o plexo de oscilações possui dois pontos de estabilidade: por um lado, há uma miríade de elementos afetivos que, na visão êmica dos participantes, contribuem negativamente para o desenvolvimento satisfatório de atividades pedagógicas (como aquela reconstruída na história de Gabriel); e, por outro



lado, há um outro mosaico de emoções, cuja natureza se mostra alvissareira ao processo de ensino-aprendizagem de inglês.

No que tange à primeira categoria, as vivências afetivas catalogadas pelas insígnias do medo (linha 17), do susto (linha 1) e da vergonha (linha 10), à luz de suas reelaborações discursivas, possuem efeitos negativos no processo de aprendizagem de inglês como segunda língua. Essa perniciosidade se substancia pelo fato de tais emoções dificultarem – quando não, impedirem – a participação dos alunos em atividades comunicativas de alta exposição pessoal, como a peça de teatro brevemente mencionada por Gabriel. Por exemplo, o medo erigido discursivamente pelo aluno na linha 13 (**medo de falar alguma parada errado**) se mostra pedagogicamente malfazejo devido aos seus efeitos somáticos imediatos sobre o corpo do discente, os quais impactam na capacidade deste desempenhar uma série de movimentos corporais necessários à prática comunicativa, como falar (**parecia que a minha voz tava presa**) ou manter-se concentrado (**ficava toda hora(.) só olhando pro lado**). Logo, temos que o quadro experiencial reconstruído sob a égide desse tecido afetivo, com base nas percepções narrativizadas dos participantes, influi de modo negativo na consecução de atividades essenciais para o desenvolvimento dos alunos em sua proficiência linguística.

Por outro lado, apesar de quantitativamente minoritários, é possível também flagrar, ao longo do fragmento 1, a presença de afetos reconstruídos em palavras que possuem um pendor benfazejo para o desenvolvimento cognitivo dos alunos em suas atividades de língua inglesa. Dentre estes, cabe aqui destacar o interesse sublinhado por Gabriel em aprender a falar inglês com o intuito de angariar óbolos de prestígio em seu ciclo social mais próximo: **é show falar as paradas em inglês(.) que nem gringo(...) dá pra tirar uma onda**. Mais do que evidenciar um apreço individual de Gabriel pelas habilidades comunicativas potencialmente desenvolvidas nas aulas de inglês, o breve enunciado recortado pinta em matizes mais vivos uma síntese do tropel de feixes afetivos que motivam o aluno a integrarem as atividades pedagógicas em língua inglesa. Temos, portanto, um retrato da significação pessoal, afetivamente galvanizada, do inglês para o discente, a razão para o seu investimento subjetivo nesse processo de aprendizagem.

Encerrada a fase final deste esforço analítico, na seção seguinte, teço algumas breves considerações conclusivas acerca de toda a trajetória de reflexões e discussões performadas ao longo de todo este escrito.

### *Considerações finais*

Dois foram os objetivos precípuos a mobilizarem a presente investigação, a saber: 1) investigar o processo de reconstrução discursiva dos afetos a partir de sua narrativização; e 2) gerar entendimentos acerca do papel desempenhado pela afetividade na trajetória de aprendizagem de língua inglesa desde a perspectiva dos sujeitos envolvidos em tal empreendimento. Após a análise avançada ao longo das páginas anteriores, dispomos de elementos para tecer algumas considerações acerca de ambos os fitos previamente estabelecidos.

Como fartamente documentado durante a seção pregressa, o trabalho de reconstrução discursiva das experiências afetivas possui duas características

proeminentes: seu caráter proteico e sua natureza cooperativa. Inúmeros foram os expedientes de reformulação, disputa, agonismo, contestação e remoldagem flagrados ao longo dos dados examinados. Os retratos afetivos narrativizados se mostram oscilantes em função das contingências interacionais patenteadas no intercurso conversacional aqui registrado: foram as articulações retóricas, os movimentos argumentativos, os desencontros próprios da interação, os deslizos e *tutti quanti* que, em diálogo com o conteúdo mnemônico das vivências reconstruídas por Bruna e Gabriel, contribuíram para a conformação de tais itens discursivos devassados ao longo deste escrito.

No que tange à correlação entre as instâncias afetivas narrativizadas e o seu papel no processo de ensino-aprendizagem, encontramos novamente outro espectro de ambiguidade. Por um lado, sobejas são as reconstruções discursivas presentes no fragmento analisado que evidenciam o caráter contraproducente de certas experiências afetivas e erupções emocionais. Por outro lado, o estudo das palavras de Gabriel também torna translúcida a influência positiva exercida pelo apreço demonstrado pelo aluno em relação aos óbolos de prestígio que lhe seriam oferecidos a partir da proficiência comunicativa em inglês. Essa ligação afetivamente poderosa com o idioma em questão, mais do que motivar a sua aprendizagem no coração do aluno, lhe oferta uma justificativa para o seu engajamento nas atividades propostas com o fim de desenvolver seus saberes nessa língua.

Diante da faceta complexa da inter-relação entre afetividade e ensino-aprendizagem de inglês, cabe aqui retomar as ideias de Vygotsky (1993), que preconizam o conúbio visceral entre os nossos afetos e as demais instâncias psicológicas da vida humana. Nossos sentimentos, emoções e sensações, em vez de apenas um apêndice animalesco de nossa evolução, representam um nível inalienável da experiência humana no mundo – em si, nem positivo nem negativo. Logo, o olhar para a questão da afetividade não deve ser orientado pela busca de uma panaceia, capaz de transformar todas as instâncias pedagógicas em momentos exitosos; da mesma forma como também não deve assumir uma postura inquisitória, como se visasse a mapear o terreno dos nossos afetos de modo a dissipá-los completamente do universo da sala de aula. A afetividade continuará emergindo como um elemento importante no processo de aprendizagem, devendo este ser compreendido em toda a sua densidade e complexidade, de modo a que possamos esconjurar ou mitigar emoções malfazejas aos objetivos de ensino ansiados. Da mesma forma, é preciso que ampliemos o escopo de inteligibilidade sobre nossas emoções com o intuito de fomentar e nutrir expedientes afetivos que se mostrem produtivos e benfazejos ao âmbito do aprender-ensinar.

### *Referências*

ABREU, D.C. "*É estranho! Parece que a gente fica paralisado*": um olhar sobre a narrativização da experiência com o medo através da lente investigativa da Prática Exploratória. Monografia de Conclusão de Curso (não-publicada), 2015.

ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in second language learning and teaching*. Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Kalisz, Poland. v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.

BASTOS, L. C.; MARQUES, D. A construção do *Self* e do outro nas narrativas de um suspeito em um interrogatório policial na Delegacia da Mulher. *ReVEL*, vol. 12, n. 23, 2014.

BELLI, S. La construcción de una emoción y su relación con el lenguaje: Revisión y discusión de una área importante en las Ciencias Sociales. Universidad del Bío bío. *Theoria*, v. 18, p. 15, 2009.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, ano / vol. 16, n. 002, Universidade do Minho, Braga Portugal, p. 221-236, 2003.

COHN, D. *Transparent Minds. Narrative Modes for Presenting Consciousness in Fiction*. Princeton: Princeton University Press. 1978.

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L.P. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. In: *VEREDAS - Revista de estudos da linguagem*, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 11-29, jul./dez., 2002.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. In: CAVALCANTI, Marilda do Couto; ZANOTTO, Mara Sophia (Orgs.). *Trajetórias de pesquisa em Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

HAGUETTE, T.M. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HANNINEN, K. Perspectives on the narrative construction of emotions. *ELORE*, vol. 14 – 1, 2007. Disponível em: [http://www.elore.fi/arkisto/1\\_07/han1\\_07.pdf](http://www.elore.fi/arkisto/1_07/han1_07.pdf). Acesso em: 20 set. 2020.

HOLZMAN, L. *Vygotsky's Zone of Proximal Development: The Human Activity Zone*. Lois. Presentation, Annual Meeting of the American Psychological Association, 2002.

LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. A aprendizagem na concepção histórico-cultural. Umuarama, Faculdade de Ciências Humanas da UNIPAR. *Akrópolis Umuarama*, v. 17, n. 4, p. 203- 210, out./dez. 2009.

LUPTON, D. *The Emotional Self: a sociocultural exploration*. London: Sage Publications, 1998.

MEIER, M.; GARCIA, S. *Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Aprender a ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso? Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores da UERJ. *Revista Soletas*, n. 25, p. 257-281, 2013.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Prática exploratória e a formação inicial do professor reflexivo: o que vai ficar para os alunos? Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores da UERJ. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 7, p. 59-76, 2012.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. (Org.). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

PAVLENKO, A. The Affective Turn in SLA: From 'Affective Factors' to 'Language Desire' and 'Commodification of Affect'. In: *The Affective Dimension in Second Language Acquisition*. Ed: BIELSKA, J.; GABRYS-BARKER, D.; Salisbury. 2013. p. 5-61.

SANTOS, F.; RUBIO, J. A. S. Afetividade: abordagem no desenvolvimento da aprendizagem no ensino fundamental - uma contribuição teórica. São Paulo, Faculdade São Roque, *Revista Eletrônica Saberes da Educação*. v. 3, n. 1, 2012.

SCHIFFRIN, D. *Narrative as a self portrait: sociolinguistic constructions of identity*. Washington, DC. Georgetown University, Cambridge University Press, *Language in society* 25, p. 167-203, 1996.

THORNBORROW, J.; COATES, J. *The sociolinguistics of narrative*. Philadelphia: Library of Congress, 2005.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.