

# LETRAS, LINGUISTICA e LITERATURA: *Discursos*

3  
2022

Resiane Silveira e Jader Silveira (Orgs.)



# LETRAS, LINGUISTICA e LITERATURA: *Discursos*

3  
2022

Resiane Silveira e Jader Silveira (Orgs.)



  
Editora  
REALCONHECER

© 2022 – Editora Real Conhecer

[editora.realconhecer.com.br](http://editora.realconhecer.com.br)

realconhecer@gmail.com

### **Organizadores**

Jader Luís da Silveira

Resiane Paula da Silveira

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Capa:** Freepik/Real Conhecer

**Revisão:** Respectiveos autores dos artigos

### **Conselho Editorial**

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S5871 Silveira, Resiane Paula da  
Letras, Linguística e Literatura: Discursos - Volume 3 / Resiane Paula da Silveira; Jader Luís da Silveira (organizadores). – Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2022. 141 p. : il.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-84525-33-7  
DOI: 10.5281/zenodo.7264219

1. Letras. 2. Linguística. 3. Literatura. 4. Discursos. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 410  
CDU: 80

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Real Conhecer  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[editora.realconhecer.com.br](http://editora.realconhecer.com.br)  
[realconhecer@gmail.com](mailto:realconhecer@gmail.com)  
Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:  
<https://editora.realconhecer.com.br/2022/10/letras-3.html>



## **AUTORES**

**ADELSON OLIVEIRA MENDES  
ADRIANA GOMES  
ADRIANA LÚCIA DE ESCOBAR CHAVES DE BARROS  
ALNECI DO REGO MONTERO MORALES  
ANDRÉA SILVA AZEVEDO  
BRENDA LETÍCIA GUIMARÃES MARINOSI  
CATARINA DE SENA SIRQUEIRA MENDES DA COSTA  
DALIANE DO NASCIMENTO DOS SANTOS RODRIGUES  
FABIANA DOS SANTOS  
JACKSON JOSÉ PAGANI  
JACQUELINE WANDERLEY MARQUES DANTAS  
JOSÉ CLÁUDIO ROCHA  
JULIA DA ROSA DIOGO  
MARGARETH VALDIVINO DA LUZ CARVALHO  
MARIA DO SOCORRO LOPES DA SILVA  
TAÍSE SIMIONI**

## APRESENTAÇÃO

A obra nos remete a linhas de leituras e pesquisas, as quais são fundamentais e que norteiam o conhecimento atrelado a prática; os trabalhos científicos aqui apresentados, estão todos ligados às Letras, a Linguística e a Literatura, com excelentes contribuições de autores, que se utilizaram de muitos objetos de estudo para que essa contribuição fosse de fato positiva e tivesse um resultado significativo no que tange a área estudada.

É de extrema importância lembrar que as Letras, a Linguística e a Literatura possuem papéis fundamentais na vida do ser humano, estando vinculada à sociedade em que se origina; um instrumento de comunicação e de interação social, que cumpre o papel de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade dentro da sociedade.

A obra apresenta linhas de estudos, dos quais muitos profissionais se deparam em suas carreiras e assim ajudará a desenvolver e otimizar as atividades propostas, disponibilizando as contribuições necessárias, para que o sucesso chegue juntamente com o conhecimento atrelado a prática.

Esperamos que os diferentes enfoques e pontos de vista, compartilhados pelos autores desta obra, possam contribuir com mais discussões e novas informações sobre Letras, Linguística, Literatura e seus discursos com a cultura, a sociedade e a história, dentro da Educação, bem como no âmbito da pesquisa, da extensão, e de várias outras metodologias que inovem as instituições de ensino, contribuindo para a formação de profissionais que capacitados que contribuam em sua área de atuação.

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1</b> <b>ECOCRÍTICA: OS ANIMAIS E AS PLANTAS EM ÁGUA VIVA, DE CLARICE LISPECTOR</b> <i>Fabiana dos Santos; Jackson José Pagani</i>	<b>8</b>
<b>Capítulo 2</b> <b>A EXPERIÊNCIA POLÍTICA DE SHAKESPEARE NA ESCRITA DA PEÇA HAMLET</b> <i>Adelson Oliveira Mendes; Adriana Gomes</i>	<b>19</b>
<b>Capítulo 3</b> <b>FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO REMOTO: PRÁTICAS DE LEITURA DE LITERATURA</b> <i>Daliane do Nascimento dos Santos Rodrigues; Maria do Socorro Lopes da Silva</i>	<b>34</b>
<b>Capítulo 4</b> <b>CONTRIBUIÇÕES DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA LEITORA</b> <i>Alnezi do Rego Montero Morales; Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros</i>	<b>49</b>
<b>Capítulo 5</b> <b>DA MODERNIDADE A PÓS-MODERNIDADE: A “LIQUIDEZ” QUE REVERBERA NOS DIAS DE HOJE</b> <i>Brenda Letícia Guimarães Marinossi</i>	<b>59</b>
<b>Capítulo 6</b> <b>FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE</b> <i>Maria do Socorro Lopes da Silva; Daliane do Nascimento dos Santos Rodrigues</i>	<b>77</b>
<b>Capítulo 7</b> <b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOBRE O FÊNOMENO VARIÁVEL DA CONCORDÂNCIA NOMINAL A PARTIR DOS TRÊS EIXOS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA</b> <i>Julia da Rosa Diogo; Taíse Simioni</i>	<b>90</b>
<b>Capítulo 8</b> <b>VARIAÇÃO LINGUÍSTICA VERSUS ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM NOSSAS ESCOLAS: COMO ERRADICAR O CÍRCULO VICIOSO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO?</b> <i>Jacqueline Wanderley Marques Dantas; Margareth Valdivino da Luz Carvalho; Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa</i>	<b>110</b>
<b>Capítulo 9</b> <b>A LÍNGUA CHINESA E SUAS NUANCES</b> <i>Andréa Silva Azevedo; José Cláudio Rocha</i>	<b>125</b>
<b>AUTORES</b>	<b>137</b>

**Capítulo 1**  
**ECOCRÍTICA: OS ANIMAIS E AS PLANTAS EM**  
**ÁGUA VIVA, DE CLARICE LISPECTOR**

*Fabiana dos Santos*  
*Jackson José Pagani*

## ECOCRÍTICA: OS ANIMAIS E AS PLANTAS EM *ÁGUA VIVA*, DE CLARICE LISPECTOR

**Fabiana dos Santos**

*Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras (Stricto Sensu) da Universidade Estadual de Maringá – UEM. E-mail: professorafabiana05@hotmail.com*

**Jackson José Pagani**

*Doutorando do Programa de Pós-graduação em Letras (Stricto Sensu) da Universidade Estadual de Maringá – UEM. E-mail: professorjackson26@hotmail.com*

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo desenvolver uma análise da obra *Água Viva* (1973), de Clarice Lispector a partir da vertente teórica da Ecocrítica. Nossa investigação visa discutir todas as formas de vida, para além daquilo que foi historicamente convencionado de forma hierarquicamente humana, assim como, também examinar a representação da natureza na literatura contemporânea brasileira. A obra de Clarice Lispector é permeada pela presença de animais não humanos e plantas, que nos oportunizam refletir sobre as relações estabelecidas entre os humanos e os demais ecossistemas. Um dos maiores obstáculos a serem superados é buscar estratégias para repensar a concepção antropocentrista, que assegura a destruição do meio ambiente como genuína, assim como, nos conscientizar de que nossa casa comum está ameaçada por constantes ações predatórias. Para essas reflexões utilizaremos teóricos como Greg Garrard (2006), Cheryll Glotfelty (1996), Félix Guattari (1990), Emanuele Coccia (2018), Evando Nascimento (2021) dentre outros que embasam nosso estudo.

**Palavras-chave:** Animais. Plantas. Ecocrítica. Clarice Lispector. *Água Viva*.

**Abstract:** The objective of this paper is to develop an analysis of the novel *Água Viva* (1973), by Clarice Lispector from the theoretical line of Ecocriticism. Our investigation aims to discuss all life forms, over and above of what has been historically agreed in a hierarchically human form, as well as, examine the representation of nature in Brazilian contemporaneous literature. Clarice's work is permeated by the presence of non-human animals and plants, which give us an opportunity to reflect on the relationships established between humans and other ecosystems. One of the biggest obstacles to be surpassed is to seek strategies to rethink the anthropocentric conception, which assures the destruction of the environment as genuine, as well as, to make us aware that our common home is threatened by constant predatory actions. For these reflections we will use theorists such as Greg Garrard (2006), Cheryll Glotfelty (1996), Félix Guattari (1990), Emanuele Coccia (2018), Evando Nascimento (2021) among others that support our study.

**Keywords:** Animals. Plants. Ecocriticism. Clarice Lispector. *Água Viva*.

## INTRODUÇÃO

Oportunizar voz aos que estiveram silenciados tem se tornado um grande desafio para muitas áreas do conhecimento. Atualmente, no meio acadêmico é comum encontrarmos linhas de pesquisas que se dedicam aos grupos considerados “minoritários”.

O contexto atual requer reflexões sobre nossa sobrevivência enquanto espécie, e as relações que estabelecemos com os animais e as plantas. Dessa forma, vemos que essas relações são históricas, e como produto deste convívio, temos que os seres humanos acabaram por dominar e usufruir dos animais e plantas das formas mais impiedosas possíveis: desmatando, destruindo, mutilando ou assassinando seus corpos sem oferecer-lhes as mínimas condições de defesa.

A partir dessas premissas, justificamos a escolha da obra *Água Viva* (1973), de Clarice Lispector (1920-1977) uma das mais importantes escritoras brasileiras, com um diversificado rol de produção literária que foi traduzida para diferentes países. Ao longo de sua carreira publicou ativamente, resultando em importantes prêmios como Jabuti e Graça Aranha.

Mesmo após quarenta e cinco anos de sua morte, Clarice continua viva em seus escritos e na memória de seus leitores. Pesquisas são desenvolvidas buscando discutir e apresentar novas vertentes que ainda não foram exploradas, o que faz da escritora um ícone da literatura brasileira, sendo colocada pela crítica literária ao lado de grandes nomes reconhecidos internacionalmente.

Ao analisarmos suas obras, rapidamente identificamos a presença dos elementos da natureza atuando ativamente em suas narrativas, mas que por muitas vezes passam despercebidas ao leitor menos atento. Dessa forma, nossa proposta visa refletir a presença dos animais e das plantas em *Água viva*.

## A ECOCRÍTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS ESTUDOS LITERÁRIOS

A partir do viés ecológico, de acordo com a definição do Minidicionário Luft (2000), ecologia é o “estudo das relações entre os seres vivos e o meio ambiente” (LUFT, 2000, p. 258). Nesse contexto, como termo, “ecologia” surgiu em 1866, a partir

do seu criador o biólogo e filósofo alemão Ernst Heinrich Haeckel (1834-1919). De acordo com o estudioso ecologia seria formada pela união das palavras gregas *oikos* – casa e *logia* – estudo, dessa maneira, pode-se dizer então, que a palavra ecologia seria o “estudo da casa”.

Com o propósito de vincular os estudos literários e a natureza, nasce o termo Ecocrítica. De acordo com William Rueckert “levar a literatura à ecologia é unir dois princípios de criatividade para que os seres humanos ajam em conformidade com o restante da biosfera” (1996, p. 119), assim, os estudos literários ao serem desenvolvidos sob a ótica ecológica, pode ser um caminho para despertar a subjetividade dos seres humanos e a reflexão sobre perspectivas sociais e ambientais.

Sabemos, que os animais não humanos e os ecossistemas sempre estiveram presentes na literatura, mas só recentemente, podemos afirmar que a Ecocrítica surge como uma vertente de investigação dentro do contexto literário. A partir do cenário que preconiza a Ecocrítica como aporte teórico de estudos, partiremos dos primeiros ecos propostos por Cheryll Glotfelty, na introdução da obra intitulada *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literacy Ecology* (1996), no que concerne apontamentos sobre a definição de Ecocrítica. Dessa forma, temos:

O que é ecocrítica, então? Dito em termos simples, a ecocrítica é o estudo da relação entre a literatura e o ambiente físico. Assim como a crítica feminista examina a língua e a literatura de um ponto de vista consciente dos gêneros, e a crítica marxista traz para sua interpretação dos textos uma consciência dos modos de produção e das classes econômicas, e ecocrítica adota uma abordagem dos estudos literários centrada na Terra (GLOTFELTY, 1996, p. XIX).

Conforme preconiza Glotfelty, de modo simplificado, a Ecocrítica assume uma postura teórica frente à perspectiva de investigação da relação entre a literatura e o ambiente físico, o que nos possibilita aplicar esse conceito nas análises das mais diferentes narrativas, oportunizando estabelecer ligações entre a linguagem do texto literário e a natureza, o que, em diferentes momentos, encontramos nas obras de Clarice Lispector.

Dessa forma, para ampliarmos as teorias relevantes dentro dos estudos ecocríticos, destacamos Greg Garrard. Em sua obra *Ecocrítica* (2006), traduzida para o português, Garrard propõe discussões que perpassam desde “os primórdios:

poluição” até “futuros: a Terra”. Para Garrard, a tênue linha de aproximação entre a literatura e a Ecocrítica está na forma de relação entre o ser humano e o não humano, que foi construído ao longo da história cultural humana, que por sua vez, acaba por colocar em debate o próprio sentido do termo humano. Desse modo, não podemos perder de vista que estamos, também, lidando com uma perspectiva política e cultural.

Temos, então, que a Ecocrítica parte de estimativas de que a ideia e a representação de natureza podem ser firmadas pela cultura, assim, temos que:

O “construcionismo” é uma ferramenta poderosa de análise cultural e, na verdade, baseei-me nele, há pouco, em meu exame da construção da “poluição”. Mas ele de fato sugere que “natureza” nunca é senão uma capa para os interesses de algum grupo social. O desafio dos ecocríticos está em manter um olho nos modos como a “natureza” é sempre culturalmente construída, em certos aspectos, e outro no fato de que ela realmente existe, tanto como objeto quanto, ainda que de forma distante, como origem de nosso discurso (GARRARD, 2006, p. 23).

Se é a partir da cultura que o ser humano enxerga, age e transforma à natureza, o maior obstáculo do pensamento ecocrítico é modificar a concepção antropocentrista, que assegura a destruição do meio ambiente como genuína. O ser humano precisa internalizar que “mais do que nunca a natureza não pode ser separada da cultura e precisamos aprender a pensar “transversalmente” as interações entre ecossistemas, mecosfera e Universos de referência sociais e individuais” (GUATTARI, 1990, p. 25).

A crise ambiental que estamos inseridos, nada mais é, que a reação da natureza às ações humanas. Dessa forma, é emergencial expandir o pensamento ecológico fazendo com que ele se propague, e (re)considere princípios de respeito ao convívio entre seres humanos e não humanos. Só assim conseguiremos amenizar os impactos dos avanços tecnológicos, da produção alimentícia em grande escala e das seduções impostas pelo mundo globalizado.

## **ÁGUA VIVA, ENTRE ANIMAIS E PLANTAS**

O romance *Água viva* (1973) se destaca pela sua inovação na estrutura narrativa, visto que rompe os paradigmas convencionais e não apresenta ao leitor um enredo linear e uma temática central que norteia a narrativa. Construído a partir dos registros do fluxo dos pensamentos da protagonista, uma pintora cujo nome não é

mencionado, a personagem reflete os seus mais diferentes sentimentos sobre a vida e morte. E nesse contexto tão intenso que corre pelas páginas da obra, assim como a correnteza do oceano que se mostra viva e intensa, *Água viva* apresenta a conexão entre o ser humano e a natureza.

Desde o início de nossa existência estabelecemos diferentes formas de relações com o meio ambiente. Quando restringimos nosso olhar para as interações entre os animais humanos e não humanos, logo percebemos que, ora eles ocupam espaços de maior notoriedade, ora mais restritos. Assim, quando pensamos nos animais na literatura:

[...] pode-se afirmar que as tentativas de sondagem da outridade animal nunca deixaram de instigar a imaginação e a escrita de poetas e escritores de diferentes épocas e procedências, seja pelos artifícios da representação e da metáfora, seja pela evocação conscienciosa desses outros, seja pela investigação das complexas relações entre humano e não humano, entre humanidade e animalidade (MACIEL, 2011, p. 85).

Os animais sempre estiveram presentes nos textos ficcionais, no entanto, sua visibilidade e importância não ocupava o centro das discussões. Hoje, os pensamentos ecológicos ganham força e muitos estudos se dedicam em entender e demonstrar a magnitude dessa temática, assim como, propor novos olhares àqueles que foram invisibilizados ao longo do tempo.

De acordo com Benedito Nunes (2011), o animal pode ser considerado um grande outro dentro do nosso contexto cultural:

Com o animal, as relações são, sobretudo, transversais, ou seja, o animal é considerado o oposto do homem, mas ao mesmo tempo uma espécie de simbolização do próprio homem. Na acepção comum, simboliza o que o homem teria de mais baixo, de mais instintivo, de mais rústico ou rude na sua existência. Por isso mesmo, o animal para nós é o grande outro da nossa cultura, e essa relação é muito interessante como tópico de reflexão (NUNES, 2011, p. 13).

É a partir da ideia de que os seres humanos se consideram opostos aos animais que nos colocamos como categoria superior e passamos a entender os animais, como o grande “outro”, mas que ao mesmo tempo, nos aproximamos e nos “animalizamos” para justificar nossos instintos mais selvagens que são reprimidos pelas mesmas amarras que nos distanciam dos animais não humanos.

Preciso sentir de novo o it dos animais. Há muito tempo não entro em contato com a vida primitiva animálica. Estou precisando estudar bichos. Quero captar o it para poder pintar não uma águia e um cavalo, mas um cavalo com asas abertas de grande águia. Arrepio-me toda ao entrar em contato físico com bichos ou com a simples visão deles. Os bichos me fantasticam. Eles são o tempo que não se conta. Pareço ter certo horror daquela criatura viva que não é humana e que tem meus próprios instintos embora livres e indomáveis. Animal nunca substitui uma coisa por outra (LISPECTOR, 1998, p. 33).

E nesse constante misto entre a repulsa e afeição que os animais vão ganhando espaço. Podemos observar ainda, que os animais estão presentes, não somente em *Água viva*, mas em outros textos de Clarice Lispector, por exemplo em “O crime do professor de Matemática”, “Uma galinha”, *A paixão segundo G. H.*, “O búfalo”, *A vida íntima de Laura* e outros.

O escritor, ensaísta, artista visual e professor universitário, Evando Nascimento, em sua obra *Clarice Lispector: uma literatura pensante* (2012) reflete que:

[...] A literatura de Clarice tem ajudado a questionar os limites do humano, na medida mesma em que traz para seu espaço formas concorrentes em relação à tradição, tais como animais e objetos, texturas, paisagens, cores, trechos musicais, ruídos e silêncios (NASCIMENTO, 2012, p. 25).

Dessa forma, entendemos que as possibilidades não humanas apresentadas por Clarice não visam produzir uma intimidação ao humano, mas sim, favorecer a transcendência e o rompimento das barreiras instituídas.

A presença dos animais em *Água viva* alicerça pensarmos como construímos nossas relações com eles, ou seja, partimos do viés predatório e excludente ao ponto de “sacrifício animais para colher-lhes o sangue de que preciso para minhas cerimônias de sortilégio” (LISPECTOR, 1998, p. 26) ou de proteção e cuidado “tomei em criança conta de uma fileira de formigas: elas andam em fila indiana carregando um mínimo de folha [...] Agora não encontro uma só formiga para olhar. Que não houve matança eu sei porque senão já teria sabido” (LISPECTOR, 1998, p. 43). Os animais se revelam nossos companheiros, nos ajudam a entender que estamos conectados com todas as formas de vida existentes, conseqüentemente respeitar os animais não humanos nos tornam mais felizes.

Em *Água viva* além dos animais, as mais variadas plantas permeiam a narrativa com destaque especial para as flores. Muitas vezes não nos atentamos para a importância das plantas que nos cercam e suas contribuições para a manutenção da vida na Terra. Estudos mostram que elas são capazes não somente de se comunicar, mas também de pensar. De acordo com Rita Terezinha Schmidt (2015):

Plantas também se comunicam, não só entre si, como também com animais, lançando mão de recursos como luzes e sombras, aromas químicos e toque físico para atrair polinizadores, colaborar no processo de crescimento e até evitar contaminações por fungos e outras doenças. Assim, plantas que ficam perto umas das outras podem se ajudar a sobreviver (SCHMIDT, 2015, p.15).

A partir dessa premissa, vemos que as plantas demonstram que podem estabelecer relações comunicativas e de organização com a finalidade de proteção e manutenção da vida. Diferente dos animais, as plantas não possuem a capacidade de locomoção, o que dificulta o processo de sobrevivência, mas elas aprenderam a se desenvolver de acordo com as suas necessidades específicas de subsistências.

Quando pensamos a relação humana e plantas em *Água viva*, temos uma conexão tão íntima quase que uma “simbiose” entre a pintora e as plantas que a cercam, deste modo:

Esta minha capacidade de viver o que é redondo e amplo - cerco-me por plantas carnívoras e animais legendários, tudo banhado pela tosca e esquerda luz de um sexo mítico. Vou adiante de modo intuitivo e sem procurar uma idéia: sou orgânica. E não me indago sobre os meus motivos. Mergulho na quase dor de uma intensa alegria - e para me enfeitar nascem entre os meus cabelos folhas e ramagens (LISPECTOR, 1998, p. 14).

Percebe-se que na construção da narrativa são escolhidos elementos, que por alguns instantes, nos deixam em dúvida se existe ou não a separação entre o corpo da pintora e as plantas que estão ao seu redor.

Vale ressaltar que quando afirmamos que as plantas se comunicam ou pensam, não podemos ter como parâmetros as estruturas comunicativas e cognitivas humanas, mas sim, entender e observar que:

A comunicação vegetal é a prova indubitável de que as plantas não somente pensam, mas também sentem, ainda que não da maneira intencional como pensamos e agimos, ou antes, como “pensamos” que pensamos e agimos. Elas se deslocam sempre mais além de nosso imaginário simbólico, que deseja fixá-las num só lugar, silenciosas, quase mortas, a despeito da vivacidade de seus tons de verde. Nesse e noutros sentidos, elas de fato *vegetam*, afirmando suas próprias existências e vivificando o mundo (NASCIMENTO, 2021, p. 25-26).

A narrativa apresenta um destaque especial para as flores. Elas chamam atenção por seu perfume e beleza, mas desempenham um papel ainda mais importante, sendo determinantes no processo de polinização. De acordo com Emanuele Coccia (2018):

Graças às flores, a vida vegetal se torna o lugar de uma explosão inédita de cores e de formas, e de conquista do domínio das aparências. Na flor, sexo, formas e aparências se confundem. Assim também as formas e as aparências são liberadas de toda lógica expressiva ou identitária: elas não devem expressar uma verdade individual, nem definir uma natureza nem comunicar uma essência (COCCIA, 2018, p. 98).

E nessa explosão de cores e formas temos as mais variadas flores descritas na obra *Água viva*. Ora são apresentadas a partir de sua delicadeza estabelecendo correspondência com o feminino, na qual destacamos que “Rosa é a flor feminina que se dá toda e tanto que para ela só resta a alegria de se ter dado [...] O modo de ela se abrir em mulher é belíssimo” (LISPECTOR, 1998, p. 39), ora são retratadas se aproximando do masculino, sendo que “o girassol é o grande filho do sol [...]. Não importa se é pai ou mãe. Não sei. Será o girassol flor feminina ou masculina? Acho que masculina (LISPECTOR, 1998, p. 40).

Vale ressaltar ainda que as flores, a partir de seu tipo, apresentam características peculiares como: “alegre”, “agressiva”, “introvertida”, “perigosa”, “antipática”, ou seja, estreitando as relações humanas com as plantas. Dessa forma, podemos afirmar que os textos de Clarice Lispector são permeados pela presença de animais e plantas, e que esse processo de interação faz com que o ser humano possa refletir sobre sua existência e as conexões estabelecidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os elementos e argumentos apresentados, observa-se que, mesmo sendo uma vertente nova de estudos, a Ecocrítica está presente nas obras literárias, e nos convida a (re)pensar às ações humanas na natureza.

As narrativas de Clarice Lispector nos propiciam a reflexão sobre a relação que estabelecemos com os animais não humanos e as plantas, com o intuito de avaliarmos sobre as ações desastrosas que temos promovido ao meio ambiente.

Em síntese, *Água viva* nos leva a cogitar à preservação do meio ambiente, já que, é nele que estão todos os elementos que precisamos para nossa sobrevivência. Estamos, todos, conectados e interdependentes do meio ecológico, em razão disso, a conscientização e o respeito a todas as formas de vida é urgente, pois os resultados das ações predatórias nos afetam de imediato.

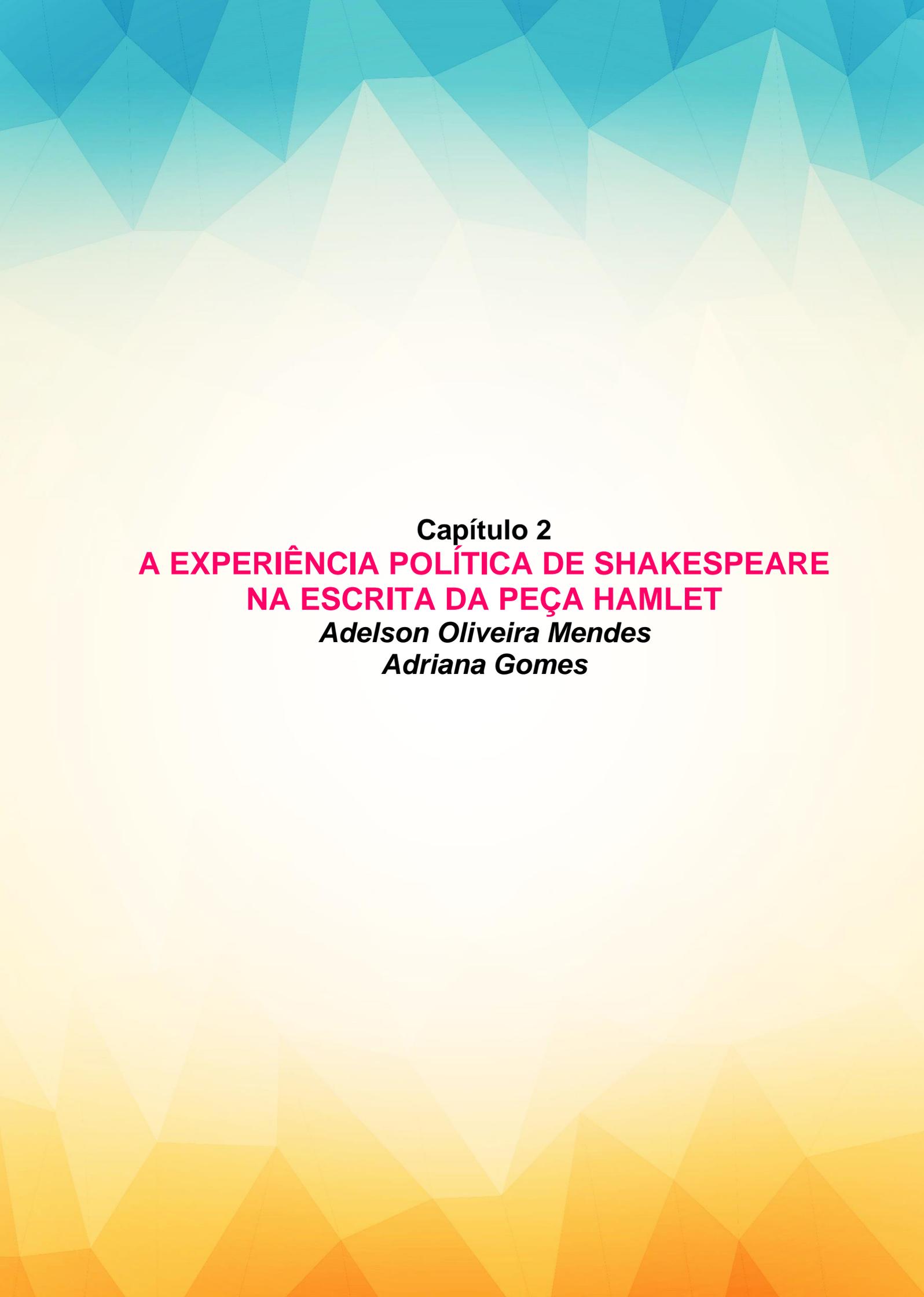
## REFERÊNCIAS

- COCCIA, Emanuele. **A vida das plantas: uma metafísica da mistura**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2018.
- GARRARD, Greg. **Ecocrítica**. Tradução Vera Ribeiro. Brasília: UNB, 2006.
- GLOTFELTY, C. Introduction-Literary Studies in an Age of Environmental Crisis. In: GLOTFELTY, C.; FROMM, H. (ed.). **The Ecocriticism Reader: Landmarks in literary ecology**. Georgia, EUA: British Library, 1996.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. São Paulo: Rocco, 1998.
- LUFTY, Celso Pedro. Colaboradores: BARBOSA, Francisco de Assis.; PEREIRA, Manuel da Cunha.; LUFTY, Lya (Org.). **Minidicionário Lufty**. São Paulo: Ática, 2000.
- MACIEL, Maria Esther. Poéticas do Animal. In: MACIEL, M. E. **Pensar/Escrever o Animal**. Florianópolis: Editora UFSC, 2011.
- NASCIMENTO, Evando. **Clarice Lispector: uma literatura pensante**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- NASCIMENTO, Evando. **O pensamento vegetal: a literatura e as plantas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

NUNES, Benedito. O animal e o primitivo: os outros de nossa cultura. In: MACIEL, M. E. **Pensar/Escrever o Animal**. Florianópolis: Editora UFSC, 2011.

RUECKERT, William. Literature and ecology: an experiment in Ecocriticism. In: GLOTFELTY, C.; FROMM, H. (ed.). **The Ecocriticism Reader: Landmarks in literary ecology**. Georgia, EUA: British Library, 1996.

SCHMIDT, Rita Terezinha. (Eco) conhecimentos e a literatura no limiar da vida que vem – Introdução. In: SCHMIDT, Rita Terezinha.; MANDAGARÁ, Pedro. **Sustentabilidade: o que pode a literatura?** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.



**Capítulo 2**  
**A EXPERIÊNCIA POLÍTICA DE SHAKESPEARE**  
**NA ESCRITA DA PEÇA HAMLET**  
*Adelson Oliveira Mendes*  
*Adriana Gomes*

## A EXPERIÊNCIA POLÍTICA DE SHAKESPEARE NA ESCRITA DA PEÇA *HAMLET*

**Adelson Oliveira Mendes**

*Mestrando em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia.*

*Graduado em Letras: Língua Inglesa pela mesma Universidade. Docente da disciplina: Língua Inglesa. E-mail: adelsonoliveiramendes@gmail.com*

**Adriana Gomes**

*Doutora em Teoria da Literatura pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul.*

*Docente na Universidade do Estado da Bahia. E-mail: abgomes@uneb.br*

**Resumo:** As ações e táticas políticas em pleno Renascimento descritas/representadas por William Shakespeare na sua obra *Hamlet* (1601), destacou a personagem Claudius e os métodos políticos descritos e representados pelo bardo são reconhecidos por sua crítica literária. Os críticos hamletiano elaboram suas críticas centralizando, também, nas realizações reais da personagem Claudius e corroboram para os fortes alcances interpretativos dessa peça. As ações políticas realizadas por Claudius perpassaram além do conhecimento social interno, ou seja, foram feitorias reinantes realizadas pelo soberano que atingiram as comunidades externas. As evoluções políticas de Claudius serão discutidas nessa escrita, destacando as atuações política dessa personagem e pautando as decisões autônomas voltadas a seu porte político. Claudius atuou de forma diferente do antecessor na política e teve grandes realizações enquanto rei. Shakespeare, com a sua obra *Hamlet* (1601), possuiu e possui fortes alcances críticos literários e políticos. A peça representa também os interesses políticos emergentes desde as Eras Medieval e Renascentista.

**Palavras-chave:** Shakespeare; Claudius; Experiência Política

**Abstract:** The politics actions and tactics in middle of the Renaissance described by William Shakespeare in his work/piece *Hamlet* (1601), contrasted the character Claudius and the politics methods described and by the bard are recognized for his literature criticism. Hamletian critics elaborate their criticisms also centered on real achievements of the character Claudius and corroborate the strong interpretative scope of this piece. The politics actions carried out by Claudius went beyond the internal social knowledge, that is, it was reigning deal posts carried out by the sovereign that reached the external communities. Claudius' politic evolutions will be discussed in this write, highlighting the politics performances of this character and guiding the autonomous decisions aimed at his politics size. Claudius acted differently from his predecessor in politics and had great achievements as a king. Shakespeare, with his work/piece *Hamlet* (1601), had and has strong literature and politic critical

reach. The piece also represents emerges politics interests since the Medieval and Renaissance Eras.

**Keywords:** Shakespeare; Claudius; Political Experience.

## 1 INTRODUÇÃO

Diante das proposições políticas e literárias, surge a indagação sobre a representação política da família *Tudor* – especificamente a rainha Mary e a rainha Elizabeth – pela personagem Claudius na peça *Hamlet* (1601), escrita por William Shakespeare. Frente a essas análises do reinado dinamarquês hamletiano, emerge a questão: seriam as atitudes políticas – domésticas e internacionais – de Claudius, práticas que o diferenciou e o destacou frente a boa imagem de comando da coroa?

No Ato I/Cena II notam-se o início das relações de Claudius nos bastidores internos da corte: “You, good Cornelius, and you, Voltimand, for bearers of this greeting to old Norway”; (SHAKESPEARE, 2015, p, 672); no Ato II/Cena II são perceptíveis as suas intenções na diplomacia internacional: “Welcome, dear Rosencrantz and Guildenstern! [...] Welcome, my good friends: Voltimand and Coenelius. (SHAKESPEARE, 2015, 681-682); as suas práticas reinantes corroboram para o seu êxtase no comando da coroa. Claudius exerceria seu papel de rei muito bem, se não fosse o peso medievalista frente a seu exercício: o sobrinho. Há críticos que caracterizam Claudius positiva e negativamente em relação as suas funções políticas.

A relevância dessa pesquisa residiu na possibilidade de, através de releituras e demais críticas, realizar novas interpretações enquanto à capacidade de comando político da personagem e afrontar algumas ideias já estabelecidas dentro da crítica literária. Interpretações essas que contribuirão para uma leitura política mais detalhada da personagem e confrontar algumas ideias já estabelecidas sobre esse alvo. Fatores literários históricos e contemporâneos contribuem para a interpretação shakespeariana e aplica ao leitor a busca incansável da verdade expressada pelo bardo e uma aproximação relevante da compreensão do campo político renascentista apresentado por Shakespeare.

## 2 O ser político de Claudius

[...] a objetividade de Maquiavel, seu total despudor em enfrentar o fato político apenas como fato político, cientificamente observado e despojado de implicações religiosas ou sentimentais, levou Shakespeare mais longe no caminho da investigação da natureza dos governantes e dos governados, não sendo difícil encontrar exemplos, na sua obra dramática, que correspondem exatamente a pensamentos contidos na obra do escritor florentino. (HELIODORA, 2005, p. 174).

Claudius realizou, considerando a crítica de Foucault (2006), nortes para a manutenção do seu reinado, por exemplo, a nomeação de súditos para exercerem funções fundamentais; Claudius passou mais um exemplo de força reinante ao enviar súditos para negociações externas com países vizinho e chegada de boas novas sobre o cancelamento da possível tentativa da invasão do representante da ilegalidade política externa à coroa dinamarquesa hamletiana: rei Fortinbras, rei norueguês; e quando procurou bloquear a passagem de estranho no seu território.

Diferente do antecessor, diferença perceptível também nas releituras de Updike (2000), Claudius trabalhou de forma oposta comparando ao seu antecessor. Como supracitado, houve no comando real de Claudius, muitas nomeações realizadas em seu exercício do poder. Como apresenta Updike (2000) em sua interpretação de *The Amleth* (2022), de Saxo Grammaticus, *The Hystorie of Hamlet* (2013) de Francis Belleforest e *Hamlet* (1601) de William Shakespeare, o rei Hamlet não apresentou relações administrativas tão convincentes durante o seu mandato real e não obteve também relações com a população da Dinamarca hamletiana. O rei Hamlet apresentou seu mandato, a partir da interpretação das três obras<sup>1</sup> por Updike (2000), como um sujeito que vivenciava o medievalismo, mandato e vivência diferentes das proposições reais apresentadas pelo renascentista Claudius. Talvez essa modificação da figura do comando da coroa dinamarquesa hamletiana tenha sido escrita por Shakespeare – herança da cultura medievalista até a sua experiência renascentista – devido a sua experiência adquirida durante o reinado de Elizabeth I, na sua presença em Essex no século XV até o XVI como teatrista real – a noção de teatrista real é

---

<sup>1</sup> John Updike em *Gertrude and Claudius* (2000), realiza sua interpretação das três escritas sobre o ocorrido entre as personagens da peça, escrita por Saxo Grammaticus, François de Belleforest e William Shakespeare.

adquirida a partir da interpretação efetuada por Norman at. al (1998) no filme *Shakespeare in Love*.

Shakespeare possivelmente escreveu a personagem príncipe Hamlet como um sujeito incapaz de assumir o porte de rei e escreveu Claudius como uma nova evolução – Medieval para o Renascimento – para o comando da Dinamarca hamletiana, ou seja, em pleno Renascimento, observa-se práticas diplomáticas internacionais; cobrança de tributos; tarefas realizadas através de negociação internacional e etc. Através das nomeações de súditos para tarefas internacionais, Claudius demonstrou uma atuação reinante oposta à do antecessor, o qual realizou conquista através de lutas agressivas, isso tendo a releitura de Updike (2000) como suporte.

Oposto às práticas internas reinantes realizadas pelo antecessor na era medievalista, o renascentista Claudius decide, após tomar conhecimento das tramoias do sobrinho, enviá-lo para a Inglaterra com os súditos para cobranças de tributos. A população do castelo de Elsinore soube que iam, Guildenstern, Rosencrantz e Hamlet, para a Inglaterra cobrar tributos, assim escreveu Shakespeare (2015, p. 680): “Thus set it down: he shall with speed to England, for the demand of our neglected tribute.” Mas a intenção de Claudius era assassinar também o sobrinho, para evitar-lhe complicações maiores na atual figura real. A intenção de Claudius era para os súditos realizarem uma função real: cobrança de tributos, mas, juntamente com o pagamento dos tributos pela Inglaterra e a solicitação enviada ao rei inglês pelo rei dinamarquês hamletiano, o príncipe seria assassinado (MENDES; PRADO, 2019).

Nesse caminho das revelações expressadas por Shakespeare através de sua escrita, Amora (2006) destaca duas referências bíblicas coadunando ao ato anteriormente realizado pela personagem Claudius, na escrita por Shakespeare: Caim e Abel. Ajoelhado, arrependido do ato de fratricídio, traz uma grande referência e impacto nas leis religiosas da época. Como escreve Santos (1965), possivelmente, Shakespeare realizou mais uma mudança na história: centralizando também a personagem na busca pelo seu conforto espiritual através de sua crença – grande discussão originária no século XV e presente no século XVI também, a partir da separação das igrejas Anglicana e Romana; e a origem das discussões entre as religiões católica e protestante também.

A escrita de Santos (1965) prova tal afirmação da ausência de referência a bíblia por Grammaticus – autor primordial da história à qual Shakespeare reescreveu:

Grammaticus não cita nunca a Bíblia e, embora monge, não se refere nunca a Deus ou à Providência Divina. Com uma exclusão quase absoluta do elemento cristão, ele narra, nos volumes dedicados aos primórdios da civilização dânica, as lendas dos demônios, divindades e fantásticos heróis das nações nórdicas. (SANTOS, 1965, p. 24).

O reino passava por uma mudança histórica como referido anteriormente, pois ingressava, além de novos interesses governamentais, um novo intelecto político. Essa interpretação voltada à Claudius, permite as palavras de Plutarco (1997), “Nosso homem manifesta presença, é assíduo, perseverante, infatigável e não cede a ninguém o lugar nem a ocasião de vos prestar assistência” (PLUTARCO, 1997, p. 70). Desde o renascimento, culturas medievais ainda presentes, Shakespeare realizou as novas intervenções na imagem de líder (rei), presente em pleno século XVI. Ou seja, além das suas ações governamentais representativas, Claudius demonstrou também ter sido de fala mole, modos insinuantes e dado a sorrir para o interlocutor. Heliodora (2004) defende uma ideia contrária a essas interpretações mencionadas, a autora trabalha a imagem de podridão, a presença de ervas daninha e a putrefação do ocupante do trono dinamarquês hamletiano.

**Figura 1:** Maria I da Inglaterra



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria\\_I\\_da\\_Inglaterra#/media/Ficheiro:Anthonis\\_Mor\\_001.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_I_da_Inglaterra#/media/Ficheiro:Anthonis_Mor_001.jpg)

**Figura 2:** Elizabeth I



Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/Elizabeth\\_I#/media/File:Darnley\\_stage\\_3.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Elizabeth_I#/media/File:Darnley_stage_3.jpg)

### **3 A política inglesa renascentista representada por Shakespeare, em *Hamlet***

Heliadora (2004) descreve e abre a discussão de que Claudius foi um rei antagonista e agiu contra os sentidos do antigo rei. Configurando, portanto, as ações contrárias às do antigo rei, Claudius realizou algumas feitorias, como supracitadas. Contrário à Heliadora (2004), Knight (1967) trabalha com elogios a Claudius, pois o governo da Dinamarca hamletiana funcionou adequadamente. Knight (1967) também trabalha a relembração do ato do fratricídio de Claudius, quando esse interage com o sobrinho; para Claudius, o sobrinho provoca-lhe um medo particular constante devido a sua prática contra o ex. rei Hamlet: seu irmão e pai do príncipe. Knight (1967, p. 38) concentrou-se também nas virtudes de Claudius enquanto rei, pois os defeitos e qualidades são impostos a personagem enquanto a seu cargo, o autor continua reafirmando as qualidades da personagem: “mas eu diria claramente que [...] seus defeitos são impostos a ele, e ele se distingue pela ação criativa e sábia, um senso de propósito, benevolência, uma fé em si mesmo e nos que o cercam.”

Shakespeare, possivelmente, com as influências da leitura de Grammaticus, teve, talvez, também os ensinamentos através da leitura de Plutarco. Ao ler tal obra de Shakespeare, notar-se-à a transformação efetuada pelo bardo, a qual se configura como uma agressividade positiva temporal exercida nas ações política a partir da comparação entre as duas imagens reais: rei Hamlet e Claudius e, considerando também, o relacionamento entre Claudius e Gertrude, pode-se considerar mais um fator que impulsionou a inimizade política criada entre ambas imagens reais – inimizade conhecida pelo aventureiro, aventura fora da Dinamarca hamletiana,

príncipe Hamlet através de uma expressão religiosa, perceptível no Ato I/Cena V – páginas 677-678-679 (conflito entre as igrejas Anglicana e Romana, como supracitadas, e Protestante que, possivelmente, provocou Shakespeare a representá-las no Ato III/Cena III<sup>2</sup>) e, frente a desconfiança administrativa real sofrida pela população dinamarquesa hamletiana devido a mudança de costumes representativos – rei Hamlet (Era Medieval) e Claudius (Era Renascentista) – pelas ações políticas evolutivas, impulsionou Claudius a realizar outros métodos de governar.

Existem duas capacidades críticas para seguir a interpretação dos feitos político da personagem Claudius: capacidade positiva e negativa, se seguir também as considerações da releitura de Updike (2000) a ambos os reis; e o da modificação governamental no comando da coroa dinamarquesa hamletiana. Ou seja, na época Medieval, as ações reais eram representadas pelo rei Hamlet e no Renascimento – período onde a obra shakespeariana foi reescrita e escrita – foram representadas pelo rei Claudius. Escreve Heliadora (2005) que as idiossincrasias de Plutarco influenciaram Shakespeare:

[...] Shakespeare parece ter tido sempre consciência de que o homem é um animal sociopolítico até mesmo nas comédias, e com solidez e dimensão incomparavelmente acima da de todos os seus contemporâneos no campo das tragédias, para não falarmos das peças precipitadamente políticas [...] A diferença de atitude ante o fato político que distingue Shakespeare de seus contemporâneos torna-se evidente à mera comparação do percentual dedicado a essa temática no cômputo geral das obras dos principais autores dos períodos Tudor e Stuart que englobam o memorável florescimento da dramaturgia na Inglaterra, do qual ele é o mais notável representante [...] Estamos convencidos de que essa sequência de desenvolvimento na compreensão de William Shakespeare do homem em sua função política, isso é, homilias [...] A compreensão da essência política das homilias e sua preocupação com a obediência civil e com os males da guerra civil; a leitura de Plutarco e sua preocupação com as qualidades do governante [...]. (HELIODORA, 2005, p. 100-180).

Na prática do governo, é visto como descrito anteriormente, Claudius foi mais pragmático na ordenação do poder real, se comparado ao rei Hamlet – a partir da releitura de Updike (2000). Mas, para a obtenção do cargo reinante, Claudius desviou da busca pela capacidade religiosa da época, pois praticou assassinato – fratricídio – para governar a Dinamarca hamletiana. Na obtenção desse poder, Claudius não se

---

<sup>2</sup> O, my offence is rank, it smells to heaven; It hath the primal eldest curse upon't, - a brother's murder! - Pray can I not, though inclination be as sharp as will: my stronger guilt defeats my strong intent. (SHAKESPEARE, 2015, 694).

tornou um exemplo ao considerar a cultura religiosa na conquista para governar. Ao analisar essa crítica política voltada à personagem Claudius, pode-se perceber que a evolução no reino se deu, primordialmente, devido a derrubada e predominância de algumas tradições muito fortes, como: o classicismo, o antropocentrismo, o racionalismo e o hedonismo, como trabalham Mendes e Prado (2019).

Claudius, considerando o classicismo e o hedonismo supracitados, alimentou ambas as tradições culturais quando realizou um encontro noturno para bebidas e comidas à vontade. Ou seja, Claudius alimentou o prazer de todos, propondo a curtidão noturna. Prazer que, possivelmente, firmaria o compromisso da população de Elsinore para com a estabilidade do reino e seu rei. A mudança na forma de governar o poder real é também notável por Amora (2006), quando destaca também a alteração no reinado: “o novo rei parece bem diferente do anterior” (AMORA, 2006, p. 282).

Foucault (2006), estudando Maquiavel (2006), escreve a questão do objetivo do poder, tal objetivo pode ser a relação que o *príncipe*<sup>3</sup> tem com aquilo que ele possui: o território e os súditos. Tal observação de Foucault (2006) pode ser aplicada na forma a qual a personagem Claudius procurou manter o seu poder reinante.

Esse principado com relação do Príncipe com seus súditos e seu território, é isso o que se trata de proteger, e não direta ou fundamentalmente o território e seus habitantes. É esse laço frágil do Príncipe com seu principado que a arte de governar, a arte de ser Príncipe apresentada por Maquiavel deve ter como objetivo. (FOUCAULT, 2006, p. 285).

Shakespeare escreveu *Hamlet* (1601) e abordou os requisitos de força e fraqueza de um líder político – na personagem Claudius, presente na evolução temporal entre o medievalismo e o Renascimento e realizou também a imitação ‘controvérsia’ do governo *Tudor*. Mas a crítica literária shakespeariana, a maioria, não reconhece tais características na personagem, críticos como Heliadora (2004) e Bloom (2001-2004), centralizam a interpretação hamletiana no ato cometido pela personagem. Bradley (2009) escreve no seu trabalho crítico as ideias de força e fraqueza escritas por Shakespeare:

---

<sup>3</sup> Denominação maquiavélica para aqueles que possuem o poder governamental.

[...] tenho uma compreensão considerável dele, sentimos o quanto é estranho que força e fraqueza coabitem tão proximamente numa mesma alma, e que essa alma possa estar condenada a tamanho sofrimento e tão completo fracasso. (BRADLEY, 2009, p. 68-69).

Foucault (2006) também trabalha com questões que fazem repensar as falhas de alguns súditos no exercício das tarefas reais – tarefas que coadunaram com o poder exercido no reinado de Claudius. Coadunando com essa abordagem foucaultiana, destaca-se, portanto, um capítulo originário em Maquiavel (2006): “*Dos ministros que os príncipes têm junto a si*”. A partir desse capítulo escrito por Maquiavel (2006), destaca-se também mais um pensamento de Foucault (2006), quando o crítico/filósofo descreve sobre possíveis pensamentos e questionamentos dos leitores de *Hamlet* (1601): “Como governar-se, como ser governado, como governar os outros, por quem devemos aceitar ser governados, como fazer para ser o melhor governante possível” (FOUCAULT, 2006, p. 282).

#### **4 A política inglesa renascentista e a personagem Claudius, uma abordagem shakespeariana em *Hamlet***

A possível concepção do poder real essexiano<sup>4</sup> escrito por Shakespeare, nos séculos XV e XVI, na escrita da peça *Hamlet* (1601) – data de produção entre 1599-1601, levou-o a escrever e reescrever a personagem Claudius como um rei renascentista revolucionário, pois, mesmo diante de um constante perigo real exposto pelo sobrinho príncipe Hamlet, Claudius dividiu as atividades reais com os súditos: Voltimand, Cornelius, Rosencrantz e Guildenstern e compartilhou a responsabilidade real com o mordomo Polonius, realizando a partir das compreensões políticas contemporânea, funções de um vice-rei – Ato I/Cenas II; Ato II/Cena II. Ophelia, Ato III/Cena I, também mostra competência frente a solicitação/comando político de Claudius, pois se ariscou em dialogar com o príncipe, com a finalidade de conhecer as artimanhas do seu amado. Gertrude, Ato III/Cena IV, demonstrou também a constante busca à compreensão comportamental do filho príncipe Hamlet – busca compreensiva de Gertrude para com o príncipe que, devido ao comportamento

---

<sup>4</sup> Onde grande maioria de seu trabalho foi desenvolvido, porém, a peça *Hamlet*, fora escrito em sua terra natal: Startford-on-Avan.

agressivo do filho após a aparição e revelação fantasmagórica do fantasma do seu pai: rei Hamlet, resultou também, ato cometido pelo príncipe, na morte do mordomo, tão próximo de Claudius<sup>5</sup> – compreensão que corroboraria também para a estabilidade de Claudius no poder real.

Ato I/Cena II

King:

You, good Cornelius, and you, Voltimand,  
For bearers of this greeting to old Norway;  
Giving to you no further personal power  
To business with the king, more than the scope  
Of these delated articles allow. (SHAKESPEARE, 2015, p. 670).

Ato II/Cena II

King:

Welcome, dear Rosencrantz and Guildenstern!  
Moreover that we much did long to see you,  
The need we have to use you did provoke  
Our hasty sending [...] Welcome, my good friends!  
Say, Voltimand, what from our brother Norway? (SHAKESPEARE, 2015, 681-682).

Ato III/Cena IV

Queen:

Alas, how is not with you,  
That you do bend your eye on vacancy,  
And with this incorporal air do hold discourse?  
Forth at your eyes your spirits wildly peep;  
And, as the sleeping soldiers in the alarm,  
Your bedded hair, like life in excrements,  
Start up, and stand an end. (SHAKESPEARE, 2015, p. 696).

---

<sup>5</sup> Nós sabemos, hoje, 300 ou 400 anos depois, que uma peça desse autor pôde ser produzida e lida da forma que se quiser. (HALL, 2003, p. 367).

Claudius realizou, considerando o aporte de Foucault (2006), os três nortes para a manutenção do poder real, como supracitado: manutenção, reforço e proteção. Shakespeare escreveu Claudius passando exemplos de força reinante/representação que foi ao enviar súditos para negociações externas com países vizinhos e chegada de boas novas; e quando procurou, antes de sua morte causada também pelo sobrinho, – após a morte de Claudius reestabeleceu a cultura medievalista voltada a invasão – bloquear a passagem de estranho no seu território dinamarquês hamletiano (como o príncipe norueguês Fortinbrás, no Ato V/Cena II. Tendo a percepção interpretativa, o leitor da peça, que Claudius centralizava-se, possivelmente, em outros meios culturais político diferente dos medievais reis vizinhos. Origina tal interpretação quando observável, no Ato II/Cena II, que o rei da Noruega, dito aos súditos dinamarqueses hamletiano, bloqueou o príncipe norueguês ao tentar invadir o reino de Claudius) – desenvolvendo Claudius, segundo Foucault (1999), um modelo de anedota nas outras figuras representativas do poder real, através do seu discurso.

Como supracitado, houve muitas nomeações realizadas por Claudius no exercício do seu poder, configurando-se, portanto, como exemplo de força, como trabalha Eliodora (2005). O rei Hamlet apresentou, segundo Updike (2000), seu mandato como um sujeito que vivenciava o medievalismo, mandato e vivência diferentes das proposições reais apresentadas pelo renascentista Claudius.

Shakespeare escreveu a personagem Claudius demonstrando o caráter persuasivo, fazendo que todos acreditem no status do exercício do reinado sem questionarem sobre – questionamentos se originários devido a ex-cultura medievalista. É nessa circunstância que, possivelmente, Shakespeare destacou, também, a relevância da religião, como supracitado, no século XVI<sup>6</sup> e o histórico das discussões religiosas desde o século XV com Martin Lutero também. Por exemplo, após cometer fratricídio e antes de tentar eliminar o príncipe Hamlet, Claudius procurou alcançar êxito nas suas estratégias através de sua petição à figura do seu ser religioso, configurando como uma imagem duvidosa para o acréscimo reflexivo

---

<sup>6</sup> Para Foucault (2002), a verdade da obra é mais essencial. Tal verdade que vai além da religião, por exemplo. Cega-se a ideia da morte do autor [...]. Nesse âmbito da religião na nossa sociedade ocidental, a escrita promove um certo debate entre Deus – aquele que promove a verdade, e o homem – aquele que procura assumir muitas características desse caminho da verdade, tal debate que fundamenta as bases da verdade.

das três tradições religiosas, acima mencionadas, e seguimento da crítica religiosa e literária discutindo o bem e o mal.

Como supracitado, o crítico Amora (2006) refere também a tradição religiosa e menciona um foco religioso destacado pelo bardo: Caim e Abel. Shakespeare escreveu também a personagem ajoelhado, arrependido do ato de fratricídio. Claudius traz uma grande referência e impacto nas leis religiosas da época do cânone ocidental, mais uma referência ao trabalho do pós-Shakespeare: Friedrich Nietzsche, centralizando na sua imensa crítica para além do bem e do mal. Shakespeare destacou a sua escrita centralizada também nas nuances religiosas devido as críticas do seu tempo. Como pauta Santos (1965), possivelmente, Shakespeare realizou uma nova mudança literária na história. Ainda existia muitos aspectos e tradições medievais no século XVI, mas, Shakespeare acrescentou a bíblia na história dinamarquesa hamletiana e inglesa em pleno renascimento (Século XVI, período o qual a sociedade de Stratford-on-Avon obteve conhecimento da escrita shakespeariana através do teatro), para fornecer também discussões sobre a crença religiosa, emergindo, portanto, nuances para as discussões entre duas crenças religiosas: cristã e protestante.

**Figura 3** – *Hamlet*: ler ou não ler



**Fonte** - [https://polifonias.files.wordpress.com/2010/12/hamlet\\_claudius.jpg](https://polifonias.files.wordpress.com/2010/12/hamlet_claudius.jpg)

## 5 Considerações finais

É notório que, para além de seu posicionamento recente na coroa dinamarquesa hamletiana – representação de Shakespeare sobre a família *Tudor*, a personagem Claudius se posicionou como um rei experiente e atento às relações positivas e negativas de seu reinado. Julgá-lo na perspectiva do seu efeito na tragédia

e levar apenas o lado negativo, será adotar interpretações falsas em relação às ações políticas realizadas pela personagem Claudius.

## Referências

AMORA, M. **Hamlet**: a difícil arte de decidir. Osasco: Novo Século Editora, 2006.

BELLEFOREST, F. **The hystorie of Hamblet**. Goiania: Englsih Edition, 2013.

BLOOM, H. **Shakespeare**: a invenção do humano. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

\_\_\_\_\_. **Hamlet**: poema ilimitado. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

BRADLEY, A. C. **A Tragédia Shakespeariana**. Tradução de Alexandre Feitosa Rosas. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FOUCAULT, M. **Estratégia, Poder-Saber**. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **O que é um autor**. Tradução de José Miranda e António Cescais. Lisboa: Vega, 2002.

FRYE, N. **Sobre Shakespeare**. Tradução de Simone Lopes de Mello. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

GRAMMATICUS, S. **Amleth**. Goiania: Englsih Edition, 2022.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução de Adeloine G. Resende et. al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HELIODORA, B. **Reflexões Shakespearianas**. Rio de Janeiro: Lacerda Ed, 2004.

\_\_\_\_\_. **O homem político em Shakespeare**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2005.

KNIGHT, G. W. **The Wheel of Fire**. Cleveland: Meridian Books, 1967.

MAQUIAVEL, N. **O Príncipe**. Tradução de Hingo Weber. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

MENDES, O. A. PRADO, T. M. **Maquiavel em/e Shakespeare**: releituras da personagem rei Claudius. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

PLUTARCO. **Como Tirar Proveito de seus Inimigos**. Tradução de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROSENBAUM, R. **As guerras de Shakespeare**. Tradução de Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Editora Record, 2011.

SANTOS, M. H. dos. **Considerações sobre Hamlet**. São Paulo: Edições MP, 1965.

SHAKESPEARE, W. **Hamlet**. In: SHAKESPEARE, William. The complete works of William Shakespeare. New York: Barnes & Noble, 2015.

**SHAKESPEARE IN LOVE**. Direção de John Madden. Escrita: Marc Norman e Tom Stoppard. Estados Unidos: 1998. [DVD].

UPDIKE, J. **Gertrude and Claudius**. New York: Ballantine Books, 2000.

### Crédito de imagem

#### Figura 1. *Maria I da Inglaterra*

MOURO, A. *Maria I da Inglaterra*. Brasil, 2022. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria\\_I\\_da\\_Inglaterra#/media/Ficheiro:Anthonis\\_Mor\\_001.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_I_da_Inglaterra#/media/Ficheiro:Anthonis_Mor_001.jpg). Acesso em: 24 de Julho de 2022.

#### Figura 2. *Elizabeth I*

PORTRAIT, D. *Elizabeth I*. Brasil, 2022. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Elizabeth\\_I#/media/File:Darnley\\_stage\\_3.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Elizabeth_I#/media/File:Darnley_stage_3.jpg). Acesso em: 24 de Julho de 2022.

#### Figura 3. *Hamlet: ler ou não ler*

ROCKENBACH, A. *Hamlet: ler ou não ler*. Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <https://polifonias.wordpress.com/2010/12/25/hamlet-ler-ou-nao-ler/>. Acesso em: 14 de Fev. 2022.



**Capítulo 3**  
**FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO REMOTO:  
PRÁTICAS DE LEITURA DE LITERATURA**  
*Daliane do Nascimento dos Santos Rodrigues*  
*Maria do Socorro Lopes da Silva*

## FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO REMOTO: PRÁTICAS DE LEITURA DE LITERATURA

***Daliane do Nascimento dos Santos Rodrigues***

*Professora, Doutoranda em Educação PPGE/UECE*

*dalianenascimento@yahoo.com.br*

***Maria do Socorro Lopes da Silva***

*Professora, Doutoranda em Educação PPGE/UECE*

*socorrolopes.mi@gmail.com*

**Resumo:** Buscamos refletir sobre práticas de leitura literária desenvolvidas em sala de aula virtual em contexto de ensino remoto em uma turma de graduação em pedagogia, tendo em vista a implantação do ensino remoto a partir do contexto pandêmico do COVID-19, que surgiu desafiando muitos professores a adaptar os processos de ensino e aprendizagem que se davam no presencial para um contexto de aulas síncronas em uma sala virtual. Muitas atividades que ocorriam presencialmente, se mostraram desafiadoras quando transpostas para o ensino remoto, uma delas é a mediação da leitura da obra literária, que requer após a leitura um momento de apreciação e discussão dos ouvintes/leitores sobre a história lida. Realizamos um estudo qualitativo, adotando como procedimento de coleta de dados a gravação das aulas em que ocorre a leitura de obras literárias, tendo como respaldo as teorizações de Jouve (2012), Lajolo (2018), Colomer (2017), Zilberman (2001) e Candido (2004). As análises evidenciaram que práticas de leitura de poemas realizadas de forma individual e em dupla favorecem a participação dos graduandos, os quais recorriam a uma prosódia planejada para realizar a leitura; já na leitura de contos com o livro digital, quando partíamos para atividade de discussão os graduandos se limitavam em sua maioria, a apresentar opiniões sobre os acontecimentos da história, fazendo com que a discussão tivesse pouca progressão. Isso nos levou a perceber que o ensino remoto inibe a participação dos ouvintes quando se trata de desenvolver atividade de leitura e discussão, como também, não garante a participação efetiva do estudante, tendo em vista que o encontro é mediado pela tecnologia. Tal formato de ensino se mostra um desafio para desenvolver atividades de leitura que buscam a formação leitora.

**Palavras-chave:** Leitura; Literatura; Formação; Ensino Remoto.

**Abstract:** We seek to reflect on literary reading practices developed in a virtual classroom in a context of remote teaching in an undergraduate pedagogy class, with a view to the implementation of remote teaching from the pandemic context of COVID-19, which emerged challenging many teachers to adapt the teaching and learning processes that took place in the classroom to a context of synchronous classes in a

virtual room. Many activities that took place in person, proved to be challenging when transposed to remote teaching, one of them is the mediation of the reading of the literary work, which requires after reading a moment of appreciation and discussion of listeners / readers about the story read. We carried out a qualitative study, adopting as a data collection procedure the recording of classes in which the reading of literary works occurs, having as support the theories of Jouve (2012), Lajolo (2018), Colomer (2017), Zilberman (2001) and Candido (2004). The analyzes showed that poem reading practices performed individually and in pairs favor the participation of undergraduates, who resorted to a planned prosody to carry out the reading; in the reading of short stories with the digital book, when we went to the discussion activity, the undergraduates were mostly limited to presenting opinions about the events of the story, causing the discussion to have little progress. This led us to realize that remote teaching inhibits the participation of listeners when it comes to developing reading and discussion activities, but also does not guarantee effective student participation, given that the meeting is mediated by technology. Such a teaching format proves to be a challenge to develop reading activities that seek reading training.

**Keywords:** Reading; Literature; Training; Remote Teaching.

## INTRODUÇÃO

Sabemos que a criança antes mesmo de frequentar a escola, já convive em um ambiente letrado, em que o texto escrito faz parte do seu cotidiano. No entanto, é na escola que passa a ter contato com uma forma de conhecimento mais sistematizada, como o aprendizado da leitura e escrita, possibilitando uma relação com texto que lhe permite atribuir sentido e significado.

Oportunizar uma formação leitora rica é fundamental para que a criança vá ampliando seu nível de proficiência leitora. Portanto, argumentamos que a leitura literária tem um papel fundamental nesse processo formativo, pois uma das funções do texto literário apontadas por Colomer (2017) é o acesso ao imaginário coletivo de determinada sociedade; desenvolver o domínio da linguagem através das diversas formas literárias e oferecer uma representação do mundo por meio de uma socialização cultural.

Como o pedagogo é o professor responsável pela formação leitora inicial da criança, nas primeiras etapas de escolarização (educação infantil e ensino fundamental), se faz necessário pensar na sua formação inicial, como mediador de leitura. Apenas escolher um livro para realizar a leitura da história não é o suficiente, é preciso conhecer a natureza do texto, como sua qualidade literária e adequação ao público ouvinte/leitor; realizar o planejamento da leitura e estabelecer estratégias de

mediação de modo que as potencialidades do texto literário possam ser exploradas. Além disso, para ser um professor formador de leitores, também precisa ser um leitor.

Com o ensino remoto, estabelecido a partir do contexto pandêmico do COVID-19, muitos professores tiveram que se adaptar aos processos de ensino e aprendizagem que ocorriam de forma presencial para um contexto de aulas sincrônicas em uma sala virtual. Muitas atividades que ocorriam presencialmente, se mostraram desafiadoras quando transpostas para o ensino remoto, uma delas é a mediação da leitura da obra literária, que requer o engajamento do ouvinte/leitor, pois são levados a momentos de apreciação e discussão sobre o texto lido. Diante disso, objetivamos refletir sobre práticas de leitura literária desenvolvidas em sala de aula virtual em contexto de ensino remoto em uma turma de graduação em pedagogia.

Para isso, realizamos um estudo qualitativo, com a participação de quinze alunos do 2º período de Pedagogia matriculados na disciplina Literatura Infante Juvenil. As aulas eram realizadas por videoconferência, o que permitia a interação da professora da disciplina e os graduandos e seus pares em tempo real. Como procedimento de coleta de dados, analisamos a gravação das aulas dedicadas à leitura de obras literárias que tinham a intenção de contribuir com a formação de repertório de leitura dos graduandos. A análise tinha como principal foco, verificar como foram implementados esses momentos de leitura, a mediação empreendida e a participação dos graduandos durante as atividades de leitura.

## **POR QUÊ ESTUDAR LITERATURA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO?**

Já mencionamos que o pedagogo é o profissional responsável pela formação inicial do leitor e isso não se limita aos processos de ensino e aprendizagem voltados para alfabetização e letramento. Trata-se de oportunizar ao leitor iniciante uma formação leitora que vai além do exercício de decodificar, mas que ele seja capaz de dar sentido à linguagem escrita e que tenha oportunidade de ouvir e ler textos que favoreçam a existência de experiências estéticas.

O texto literário, não se apresenta com uma linguagem direta como ocorre nos textos informativos, sua escrita envolve doses de imaginação e criatividade, em que diversas histórias se passam em lugares e com seres muitas vezes nunca imaginados. Por sempre trazer uma situação do cotidiano vivido, ele permite-nos identificarmos com a narrativa e viver diversas experiências experimentando o outro.

A leitura do texto literário não ocorre de forma passiva, ela se apresenta como uma interação produtiva entre texto e leitor (JOUVE, 2002). Isso quer dizer que o leitor na medida que lê colabora com a leitura preenchendo as lacunas do texto, atribuindo sentido e significado. Nessa perspectiva “ quem lê o faz com toda a sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais de memória intelectual e emocional” (YUNES, 2003, p.10). Se o texto literário promove e mobiliza a participação do leitor, podemos nos questionar: o que acontece com o leitor durante a leitura do texto literário?

Jouve (2002, p.107), menciona que a leitura nos oferece uma experiência particular, pois ela é “ ao mesmo tempo, uma experiência de libertação (“desengaja-se” da realidade) e de preenchimento (suscita-se imaginariamente, a partir dos signos do texto, um universo marcado por seu próprio imaginário)”. O leitor se envolve com o enredo da história, experimenta sensações e experiências, isto é, ele vive na ficção o que muitas vezes na sua vida cotidiana não seria possível viver e a partir dessa experiência é capaz de renovar a sua concepção de mundo.

É precisamente a ficção que possibilita viver e contemplar tais possibilidades, graças ao modo de ser irreal de suas camadas profundas, graças aos quasejuízos que fingem referir-se a realidades sem realmente se referirem a seres reais; e graças ao modo de aparecer concreto e quase-sensível deste mundo imaginário nas camadas exteriores. (ROSENFELD, 1976, p.46).

Considerando o pensamento de Rosenfeld (1976), sobre o fato da ficção nos oferecer um mundo irreal, mas que ao mesmo tempo é verossímil, permitindo ao leitor se identificar com o enredo e seus personagens, a ficção também possibilita viver experiências durante a leitura. Isto é o “prazer estético da identificação possibilita participarmos de experiências alheias, coisa de que, em nossa realidade cotidiana, não nos julgaríamos capazes” (JAUSS, 1979, p.99). Jouve (2002) caracteriza algumas dessas experiências como: vertigem; contemplação e participação; prazer do jogo; implicação e observação; regrediência; e volta a um passado afetivo.

Quadro 1 – Experiências durante a leitura

- Vertigem	A leitura por proferir ideias que não são nossas, nos permite interiorizar o outro (personagem) e ser quem não somos. Essa experiência influencia o leitor de modo que ele não é mais o mesmo após a leitura da obra literária.
- Contemplação e participação	A relação do leitor com o texto depende em alguns momentos da distância histórica que o separa da obra. Quando há uma distância temporal, ele procura reconstruir o horizonte cultural. Assim, há “participação” quando ele vai além da sua visão sobre um dado assunto e “contemplação” quando alcança uma visão de mundo que não corresponde ao seu universo cultural.
- Prazer do jogo	A leitura é ao mesmo tempo jogo de representação, se fundamentando em um figura imaginada e jogo de regras, pois há contratos e convenções na leitura que devem ser seguidos.
- Implicação e observação	O leitor pode preencher os vazios do texto com suas representações, se implicando na leitura, mas no seu decorrer o texto pode invalidar suas representações, levando-o a condição de observador que reflete sobre a perspectiva apresentada pela história.
- Regrediência	Durante a leitura o leitor é capaz de representar por meio de imagens mentais o perfil de dado personagem. Como não há uma imagem dele, cada leitor o

Essas experiências que podem ser vividas pelo leitor durante a leitura: como proferir ideias que não são nossas, imaginar personagens, relembrar experiências vividas e preencher as lacunas do texto baseado em suas experiências e pontos de vista sobre a história, podem ser suscitadas através de um prazer estético que pode se expressar através do “sofrimento e a risada, o ódio e a simpatia, a repugnância e a ternura, a aprovação e a desaprovação com que o apreciador reage ao contemplar e participar dos eventos” de uma história (ROSENFELD, 1979, p.47). Isso quer dizer que o prazer em ler uma obra literária pode surgir não só em histórias em que os personagens vivem situações boas, mas naquelas em que eles vivem situações ruins, um exemplo são as histórias de drama e terror.

O leitor pode sofrer e sentir medo junto com o personagem, mas também prazer, pois ele experimenta todos os sentimentos de forma segura na ficção e sai

enriquecido dessa experiência. Ele comenta sobre a história, lê novamente e até recomenda, como uma boa obra a ser lida.

## **PRÁTICAS DE LEITURA DE LITERATURA NO ENSINO REMOTO**

Neste artigo iremos analisar um dos procedimentos da disciplina de Literatura Infante Juvenil – a construção de repertório de leitura, que são os momentos dedicados à leitura de obras literárias. Com a adoção ao ensino remoto, as práticas de ensino tiveram que se adequar ao funcionamento de uma sala virtual, em que a interação entre professor, alunos e seus pares acontecia por videoconferência.

O ensino remoto, nos levou a um outro tipo de organização e funcionamento das atividades na sala de aula. Se antes na aula presencial, dedicada a leitura de obras literárias poderíamos organizar os estudantes em uma roda de leitura, distribuir textos, livros e proporcionar uma boa paisagem sonora e de certa forma garantir o engajamento dos graduandos, no ensino remoto não era possível organizá-los dessa forma.

Os graduandos assistiam as aulas em suas residências, que muitas vezes não possuíam um espaço adequado para estudo. A interferência do ambiente doméstico, o uso do celular muitas vezes inadequado para as aulas, problemas com acesso a internet, configuraram o ambiente particular da sala de aula de cada graduando.

A forma de comunicação da sala de aula, também mudou. Limitada ao uso da câmera, microfone e chat para envio de mensagens, promovia uma distância entre professor, alunos e seus pares, e de certa forma, contribui para um comportamento mais passivo dos alunos diante da aula. Se no presencial estavam juntos ouvindo e vendo a expressão do outro, na sala virtual tínhamos o silêncio e a presença de ícones com a letra inicial de cada graduando. Este era o cenário em que a formação leitora iria se constituir, promover o envolvimento dos graduandos nas atividades de leitura que se assemelhasse à experiência da atividade presencial se mostrou uma atividade desafiadora.

Pensar a mediação da leitura de literatura na aula remota se mostrou um desafio, uma vez que compreendemos a mediação como ação que apoia o ouvinte/leitor antes, durante e após a leitura de modo que se torne um leitor ativo. Assim, espera-se que durante a atividade de leitura os ouvintes leitores possam:

Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar

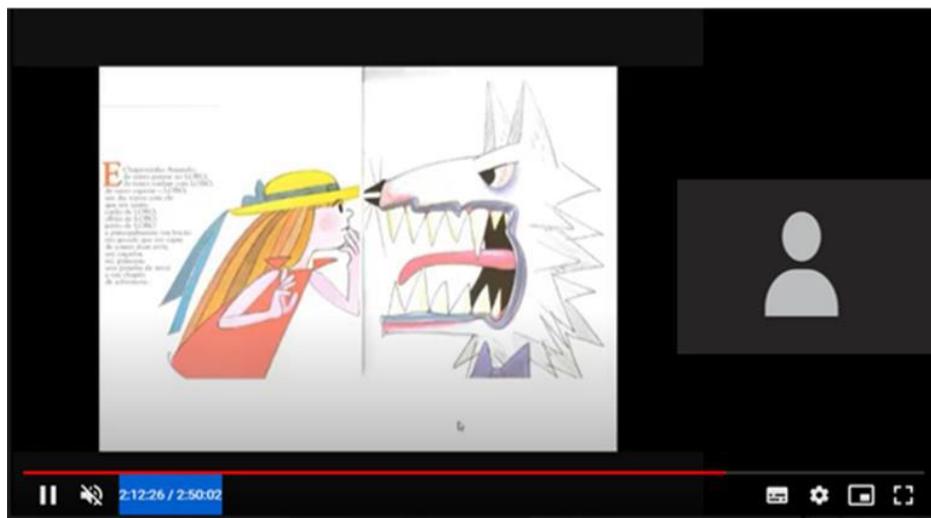
o que lê com a sua realidade social e particular, lê o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão constituindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente (FREITAS, 2012, p.68).

Com a intenção de garantir uma formação leitora que promovesse maior engajamento dos graduandos, foram planejadas e implementadas as seguintes formas de mediação da leitura de literatura: leitura realizada pela professora com projeção do livro de literatura digitalizado; leitura compartilhada pelos discentes com projeção do livro de literatura digitalizado; leitura de poemas compartilhada entre a professora e discentes com projeção do texto; leitura compartilhada de um livro físico.

### **Leitura realizada pela professora com projeção do livro de literatura digitalizado**

Um dos momentos dedicados à formação de repertório de leitura, era realizado pela professora da disciplina, utilizando o livro de literatura digitalizado. Na imagem abaixo, podemos observar como era feita a apresentação do livro e a leitura da história.

Imagem 1- Projeção do livro de literatura Chapeuzinho Amarelo



Fonte: Autoras (2021)

A leitura realizada pela professora do livro Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque, foi planejada e implementada seguindo os procedimentos de leitura por andaime: pré-leitura, leitura e pós-leitura (GRAVES; GRAVES, 1995). A experiência de leitura por andaime consiste em ajudas que o professor recorre para auxiliar o

aprendiz, com o objetivo de apoiá-lo e possibilitar o seu engajamento em uma atividade caso apresente alguma dificuldade. A pré-leitura foi destinada ao levantamento de hipóteses dos alunos sobre o enredo da história, em que foram feitas perguntas como: Por que o título da história é Chapeuzinho Amarelo? Essa história tem alguma relação com a história da Chapeuzinho Vermelho? O que vocês acham que vai acontecer?

As perguntas de pré-leitura, tinham o objetivo de motivar os alunos a apresentarem suas hipóteses sobre os acontecimentos da história e criar um vínculo do ouvinte/leitor com a obra a ser lida, de modo a levá-los a confirmar ou não suas hipóteses. Após esse momento, foi realizada a leitura da história apoiada em uma prosódia planejada e na projeção das páginas do livro, apresentadas na medida que ia sendo lido. Já na pós-leitura, a professora motivou a realização de uma discussão sobre a história a partir de algumas perguntas como: o que vocês acharam da história? Qual a sua opinião sobre o fato da personagem ter enfrentado os seus medos? Que aspectos da história chamou a atenção ou motivou o surgimento de alguma lembrança sobre situação semelhante vivida?

A forma como a professora pensou em realizar a leitura da história, mobilizou a participação dos graduandos, antes e após a leitura. Eles teriam que expressar as suas ideias diante do enredo da história, podendo relacioná-las com suas experiências.

Refletindo sobre a participação dos graduandos no momento do levantamento de hipóteses e discussão sobre o texto lido, verificamos que contribuem de forma tímida, pois poucos comentavam e suas falas se concentravam em apresentar opiniões sobre os acontecimentos da história, sem haver muita participação e problematização, o que desencadeou em uma discussão com pouca progressão.

### **Leitura compartilhada pelos discentes com projeção do livro de literatura digitalizado**

Percebendo a pouca participação dos graduandos nos momentos de discussão sobre as obras que estavam sendo lidas, a professora distribuiu obras literárias que iriam ser lidas por eles durante o semestre. A leitura era realizada de forma compartilhada por um grupo de graduandos com a projeção do livro digitalizado.

Imagem 2 - (Projeção do livro de literatura A casinha do tatu)



Fonte: Autoras (2021)

O grupo de graduandos responsável pela leitura do dia, deveria realizá-la considerando os procedimentos de leitura por andaime, como também, organizar o esse momento dividindo as partes do texto que cada membro do grupo iria ler, planejando uma prosódia que fosse adequada a história. Compreendemos a prosódia como:

variações de frequência, intensidade e duração, que, durante o discurso, vão conferindo sentido ao que está sendo dito. Inclui parâmetros como entonação, acento, ênfase/proeminência, velocidade de fala e a duração dos segmentos (vocálicos ou consonantais) (LOPES; LIMA, 2014, p.543).

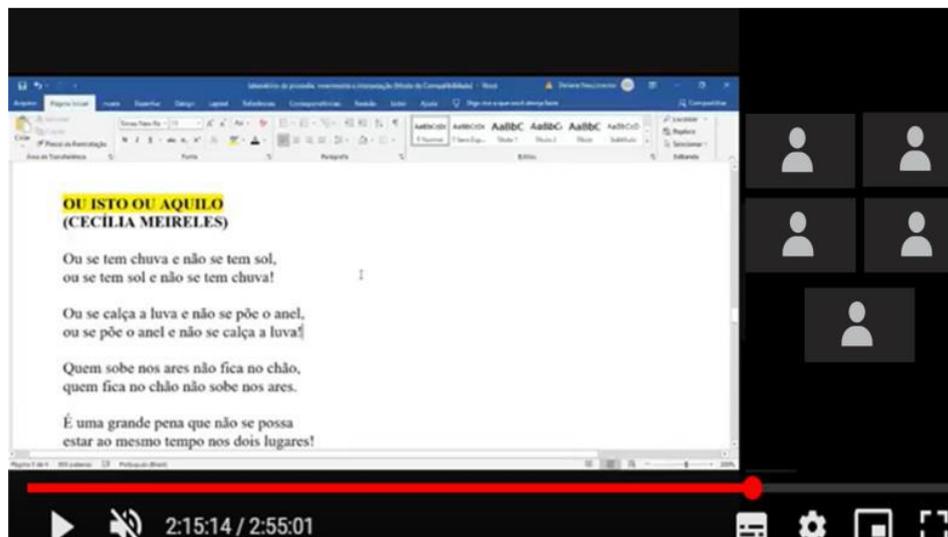
Uma prosódia bem planejada considerando as peculiaridades do texto literário, contribuem para garantir a adesão do ouvinte/leitor à atividade de leitura. Durante o momento da leitura das obras literárias, os graduandos investiram em uma prosódia que dividiu a fala do narrador dos personagens. Essa forma de organização possibilitou conhecermos a história a partir de uma oralidade dividida entre tons de vozes diferentes, trazendo um novo olhar para a obra literária.

Nessa atividade, em que houve a participação de todos os graduandos realizando a leitura das obras que cada grupo ficou responsável, destacamos como aprendizado o cuidado no planejamento e na execução da leitura da história. Pela prosódia desenvolvida, percebemos o cuidado e a criatividade com a oralidade empregada durante a leitura, mesmo sendo realizada de forma compartilhada.

### Leitura de poemas compartilhada entre a professora e discentes com projeção do texto

No trabalho com a leitura de poemas a professora realizou a leitura de forma individual, em grupos e coletiva. Para a atividade de leitura foi utilizado o poema e a projeção de vídeos, em que os poemas são apresentados em uma versão musicalizada.

Imagem 3 - Projeção do poema Ou Isto ou Aquilo



Fonte: Autoras (2021)

Um dos poemas lidos foi “Isto ou Aquilo” de Cecília Meireles. Sua leitura foi realizada inicialmente de forma individual pela professora, enfatizando o ritmo da leitura que seria empregado e em seguida, foi feita a leitura em dupla, em que cada integrante iria ler um verso da estrofe, em ritmo marcado, em que uma fala complementava a outra. Outros poemas também foram lidos, seguindo essa mesma metodologia, de dividir a leitura em duplas enfatizando o ritmo e a sonorização que o poema possui.

Além dessa abordagem de trabalho com os poemas, foi apresentado poemas que possuem uma versão musicalizada. A atividade de leitura realizada com o poema “Bernardo” de Manoel de Barros, foi desenvolvida inicialmente com a leitura do poema, dando destaque ao seu aspecto melódico e posteriormente foi exibido um vídeo do grupo Crianças que apresenta o poema Bernardo musicalizado para ser cantado com os graduandos.

A leitura dos poemas que era realizada sempre dando destaque ao aspecto melódico do texto, possibilitou a criação de vários ritmos e formas de ler e um maior envolvimento dos graduandos com a atividade de leitura, pois achavam divertida e ao mesmo tempo desafiadora, quando eram levados a fazer a leitura dos poemas em ritmos diferentes. Essa experiência nos mostra que quando os poemas são trabalhados de modo que o seu aspecto melódico seja explorado durante a prosódia, conseguimos a adesão e o envolvimento dos ouvintes leitores.

### **Leitura compartilhada de um livro físico**

Com o ensino remoto o contato dos graduandos com as obras lidas era apenas com o livro digital. Sabemos que a experiência de tocar e manusear o livro proporciona um outro tipo de relação do leitor com o texto. Para possibilitar essa experiência de leitura do livro físico, no início do semestre foi proposto à turma que adquirissem o livro “Tchau” da autora Lygia Bojunga.

Imagem 4 - Projeção do Livro Tchau



Fonte: Autoras (2021)

O livro “Tchau”, possui quatro contos: Tchau, O bife e a pipoca, A troca e a tarefa e Lá no Mar. Como trata-se de contos que possuem uma certa extensão, isto é, não eram contos curtos, a leitura do livro foi organizada em quatro encontros. Para organizar os momentos de leitura, foi adotado a leitura prévia do conto, tendo em vista

que os graduandos já possuíam o livro, e durante a aula o procedimento de leitura e pós-leitura com a discussão sobre história.

O conto Tchou, foi o primeiro a ser lido pela professora, os demais foram lidos durante as aulas pelos graduandos que ficaram responsáveis de realizar a leitura de cada conto. Na atividade de pós-leitura destinada a discussão, os graduandos não só participavam da discussão apontando seus pontos de vistas sobre a história, como também, comentavam sobre a experiência de ter lido o conto previamente e de ouvir a sua leitura novamente durante a aula. Destacaram aspectos que haviam chamado atenção na leitura anterior e a experiência de ouvir a história novamente percebendo elementos que não haviam percebido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pensar a formação inicial de professores e implementar ações que venham de fato a contribuir com a sua atuação enquanto profissional docente, é um exercício constante entre inúmeros pesquisadores e docentes do ensino superior. Pensá-la em um contexto de ensino remoto se tornou um desafio maior ainda. O professor de ensino superior deveria se adequar a essa nova forma de realizar aula sem deixar que a formação inicial desse futuro professor fosse prejudica.

Algumas das disciplinas da graduação precisam de maior interação dos graduandos para poder ser desenvolvida com qualidade, uma delas é a disciplina de Literatura Infante Juvenil, em que as práticas de leitura de obras literárias, devem estar presentes na aula. Não se pode ministrar uma disciplina de literatura, sem ler literatura. Construir um repertório de leitura ao longo da disciplina, oportunizar aos graduandos o contato com várias obras literárias, formas de ler e de discutir histórias são fundamentais na formação inicial do professor.

Ao analisarmos as práticas de leitura realizadas com a turma ao longo do semestre percebemos, atividades de leitura e mediação variadas. A professora assumiu a condição de leitora e também mediadora, integrou os graduandos aos momentos de leitura, quando distribuiu os livros entre eles para serem lidos e quando organizou-os em pares para fazer a leitura dos textos, tendo o cuidado com o planejamento da prosódia.

Sabemos que a interação no espaço remoto, não é a mesma que ocorre na aula presencial, esta é marcada pelo imediatismo do olhar, do sorriso, da fala. Essa troca ocorre de forma muito rápida e mobiliza o engajamento do leitor na atividade de

discussão. No espaço remoto, a interação não possui o imediatismo do presencial, esta era mais passiva e tímida. Não era possível ver a expressão dos estudantes, nem muitas vezes o seu desejo de se expressar. Só apenas alguns graduandos mais falantes e participativos interagiam com maior frequência.

Diante disso, percebemos que o espaço remoto, trouxe contribuições importantes no sentido do professor se adaptar a uma nova forma de ensino, e por garantir a continuidade da formação docente, tendo em vista que já se passaram quatro semestres, exatos dois anos de aulas presenciais suspensas em função da proliferação da COVID-19. No entanto, verificamos que este mesmo espaço inibia um pouco a participação dos graduandos deixando-os mais confortáveis em não se expor. Não sabemos se o local em que o graduando estava assistindo aula permitia e dava condições para tal interação na aula, mas era o que podíamos verificar através das intervenções da professora.

Compreendemos que o que era possível ser feito pela professora no trabalho com a leitura de obras literárias foi feito. Se há lacunas na formação dos graduandos a respeito deste tipo de atividade sugerimos que as IES planejem atividades complementares no ensino presencial que venham a contribuir com as aprendizagens já construídas durante o ensino remoto.

## REFERÊNCIAS

COLOMER. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI ET AL. Stella Maris (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.p. 65-85.

GRAVES, Michel F.; Graves, Bonnie. The scaffolded reading experience: a flexible framework for text, **Reading**. v. 29, n. 1, p. 29-34. Apr.1995.

JAUSS. A Estética da Recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. (Org). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 67-84.

JOUBE, Vincent. **A Leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

LOPES, Leonardo Wanderley; LIMA, Ivonaldo Leidson Barbosa. Prosódia e transtornos da linguagem: levantamento das publicações em periódicos indexados entre 1979 e 2009. **Rev. CEFAC**. V.16. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0216201423012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/DrzTQScsFMFpWrwZfL8Kncn/?lang=pt>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e Personagem. In: CANDIDO, Antonio; GOMES, Paulo Emílio Salles; PRADO, Décio de Almeida; ROSENFELD, Anatol. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1976. p. 09-49.

YUNES, Eliana. **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

**Capítulo 4**  
**CONTRIBUIÇÕES DA FONÉTICA E DA**  
**FONOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA**  
**FLUÊNCIA LEITORA**

***Alneci do Rego Montero Morales***  
***Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros***

## CONTRIBUIÇÕES DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA LEITORA

***Alneci do Rego Montero Morales***

*Professora de educação básica, mestranda em Letras – Profletras (UEMS),  
alnecimonteiro@gmail.com*

***Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros***

*Professora de educação superior (UEMS),  
Doutora em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio,  
adrianadebarros@uems.br*

**Resumo:** A Fonética e a Fonologia são ramificações da Linguística, visam estudar os sons e como eles se articulam na formação de palavras, são duas ciências indispensáveis para a aquisição de uma língua. Diante desse fato, procurei enfatizar a importância desses estudos para o desenvolvimento da fluência leitora, bem como apresentar uma análise e reflexão de como os livros didáticos têm abordado esses estudos. A leitura é um processo cognitivo complexo que abrange vários segmentos: fonético, fonológico, morfológico, sintático e semântico, porém, é possível observar que os livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental têm priorizado os aspectos morfológicos e sintáticos, deixando os estudos da Fonética e da Fonologia em segundo plano. Muitos alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental ainda apresentam muitas dificuldades em leitura, a Fonética e a Fonologia poderiam contribuir grandemente para o desenvolvimento dessa habilidade. Essa reflexão se pautará em estudos bibliográficos e na análise dos livros didáticos, referentes aos anos escolares: 7º, 8º e 9º, da Geração Alpha, dos autores Everaldo Nogueira, Greta Marchetti, Maria Virgínia Scopacasa, Mirella Cleto e Cibele Loprest Costa

**Palavras-chave:** Fonética e Fonologia, fluência leitora, livro didático

**Abstract:** Phonetics and Phonology are ramifications of Linguistics, they aim to study sounds and how they are articulated in the formation of words, they are two indispensable sciences for the acquisition of a language. Given this fact, I tried to emphasize the importance of these studies for the development of reading fluency, as well as to present an analysis and reflection of how textbooks have approached these studies. Reading is a complex cognitive process that encompasses several segments: phonetic, phonological, morphological, syntactic, and semantic, however, it is possible to observe that the textbooks of the final years of Elementary School have prioritized the morphological and syntactic aspects, leaving the studies of Phonetics and phonology in the background. Many students who reach the final years of Elementary School still have many difficulties in reading, Phonetics and Phonology could contribute greatly to the development of this skill. This reflection will be guided by bibliographic

studies and the analysis of textbooks, referring to the school years: 7th, 8th, and 9th, of the Alpha Generation, by the authors Everaldo Nogueira, Greta Marchetti, Maria Virgínia Scopacasa, Mirella Cleto, and Cibele Loprest Costa

**Keywords:** Phonetics and Phonology, reading fluency, textbook

## Introdução

O presente artigo tem por objetivo compreender e analisar as contribuições dos estudos da Fonética e Fonologia para o desenvolvimento da fluência leitora e averiguar como são abordados e trabalhados os conteúdos que englobam essas áreas nos livros didáticos (doravante LD) dos anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente os livros destinados aos alunos do 7º, 8º e 9º anos, que correspondem ao 3º ciclo do Ensino Fundamental. Para tanto, escolhi o livro didático “Geração Alpha”, dos autores: Everaldo Nogueira, Greta Marchetti, Maria Virgínia Scopacasa, Mirella Cleto e Cibele Loprest Costa (2018), da editora SM. Escolhi esse material por ser o livro adotado pela unidade escolar em que trabalho no ano corrente.

Esse trabalho foi proposto e desenvolvido na disciplina de Gramática, Variação e Ensino, que integra o Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), como forma de realizar uma reflexão crítica dos conteúdos nos LD de LP e das relações teóricas na formação acadêmica.

O objetivo de abordar essa temática é enfatizar a importância de desenvolver nos alunos as convenções da língua escrita. Esse conhecimento facilita o desenvolvimento da leitura oral, pois os alunos conseguirão pronunciar corretamente as palavras e, conseqüentemente, isso contribuirá na assimilação dos sentidos.

Esse trabalho se pautará em estudo bibliográfico de autores consagrados que abordam essa temática, tais como: Luiz Carlos Cagliari, Irandé Antunes, Marcos Bagno, Maria Cecília Lopes e na análise do LD de LP “Geração Alpha”, observando o espaço dedicado a essas duas áreas, Fonética e Fonologia, e como são abordadas.

O estudo da Fonética e Fonologia contribuem para o desenvolvimento da leitura e escrita, por isso é importante que os LDs dediquem um espaço privilegiado a essas áreas, porém o que se observa é que esses materiais têm dedicado pouco espaço a esse estudo, especialmente nos livros destinados aos anos finais do Ensino Fundamental, priorizando os aspectos morfológicos e sintáticos da língua.

## Fundamentação teórica

A decodificação de palavras é uma etapa importante do processo da aquisição da leitura, o aluno que chega ao III Ciclo do Ensino Fundamental e ainda não consegue pronunciar bem as palavras, possivelmente, também apresenta dificuldade em compreendê-las. Sobre isso, Irandé Antunes (2003, p. 79) afirma que “Qualquer pessoa que não compreende o que está lendo em voz alta não é capaz de ler bem, com desenvoltura, com entonação e pausas adequadas, com expressividade, enfim”. Portanto, a decodificação é uma etapa importante para o desenvolvimento da leitura e merece especial atenção pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Um leitor fluente possui as três dimensões da fluência em leitura: decodificação, velocidade adequada e prosódia. Ao adquirir essas três dimensões, o leitor terá a capacidade de ler em voz alta com velocidade adequada, precisão e expressividade. A Fonética e a Fonologia podem contribuir grandemente para a aquisição dessas habilidades, pois, por meio desses estudos, o aluno pode compreender como funciona o modo de produção, percepção, combinação e funcionamento dos sons na língua. A falta desses conhecimentos interfere diretamente no desenvolvimento da competência leitora e escrita.

Embora haja proximidade entre essas duas ciências, elas se distinguem quanto ao objeto de estudo. A Fonética é o estudo dos sons de uma língua, dos seus aspectos acústicos e fisiológicos, no que se refere à produção, articulação e variedades. A fonética, de acordo com Silva (2013, p.23) é “a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana”

Já a Fonologia, segundo Lopes, é:

A Fonologia, por sua vez, busca estudar o sistema de sons da fala, apresentando a descrição deste sistema, sua estrutura e funcionamento, o que permite a análise de sílabas, morfemas, palavras e frases. Ou seja, a fonologia estuda os sons capazes de distinguir significados (fonemas). [...]. A Fonologia estuda a maneira como os fonemas (representados pelos símbolos fonéticos) se organizam e se combinam formando estruturas linguísticas maiores e as variações que estes fonemas podem apresentar. (LOPES, 2012, p.20)

Em outras palavras, a Fonologia estuda a organização dos sons e como eles se estruturam para formar sílabas, palavras e frases, representados na escrita pelos

grafemas, porém, em muitas palavras, essa correspondência não é equivalente. Isso deve ser ensinado às crianças desde o período da alfabetização, que nem sempre os sons são equivalentes às suas representações gráficas, como o que acontece com o fonema /z/ que na escrita pode ser representado pelas letras Z, X e S. Cagliari (2008) destaca que não se deve ensinar para o aluno que a escrita é uma transcrição da fala, e sim que se escreve de um jeito, mas se fala de outro. Assim, o professor deve ensinar a ler apontando os sons das letras e o modo como elas se unem para formar palavras. Quando a criança consegue distinguir os sons individuais que ouve, ela poderá relacioná-los à representação visual, seja uma letra ou uma palavra.

Para isso, é importante que o aluno conheça, desde cedo, as relações fonotográficas, ou seja, as relações entre os sons (fonemas) e as letras (grafemas), como se separam e se juntam para formar novas palavras. Essa competência é denominada de consciência fonológica da linguagem. Adquirir essa habilidade não é um processo simples, pois a relação entre fonemas e letras não segue uma regularidade, ela é construída por convenções. Morais afirma que:

[...] o fonema é essa entidade abstrata que serve para distinguir o significado entre as palavras, e que, por ser abstrata está na mente de todas as pessoas pertencentes à mesma comunidade linguística, enquanto o som tem realidade física, é como esse fonema se realiza quando falamos e varia conforme o dialeto que falamos (em que lugar adquirimos o nível sociocultural, a idade, a posição na palavra etc.). O mesmo ocorre com o grafema e com a representação ortográfica de uma palavra: são formas abstratas em nossa mente que permitem reconhecê-los, sejam quais forem suas realizações gráficas. (MORAIS, 2013, p.11)

Com essas palavras, Morais evidencia a importância da distinção das letras, a maneira de pronunciá-las e a competência para manipulá-las, ou seja, a necessidade de desenvolver a consciência fonológica. Essa habilidade, segundo ele, deve ser ensinada no período da alfabetização

Dessa forma, podemos concluir que a consciência fonológica é uma habilidade que envolve a identificação e a manipulação intencional das unidades sonoras, como letras, sílabas e palavras. É o reconhecimento que temos um conjunto finito de letras e sons que podem ser estruturados de diferentes maneiras para formar um número infinito de palavras, sendo de suma importância para que consigamos ler e escrever. A aquisição dessa habilidade é gradual, começa ainda na primeira infância e vai se desenvolvendo, conforme vai ampliando o seu repertório linguístico. No período da

alfabetização, a criança precisa adquirir sistematicamente esse conhecimento para desenvolver de forma profícua a fluência leitora. Porém, se o aluno por alguma razão não conseguiu desenvolver essa competência no período da alfabetização, é preciso que esse trabalho prossiga até os anos finais do Ensino Fundamental para que esse aluno consiga desenvolver essa habilidade e se torne um leitor fluente.

Mesmo que essa aprendizagem não tenha ocorrido de forma satisfatória no tempo previsto, os educadores precisam persistir no trabalho de desenvolver a proficiência leitora, realizando intervenções no sentido de recuperar e potencializar aprendizagens. Uma atividade que certamente contribuirá para o desenvolvimento da leitura é a própria leitura. Essa deve ser uma prática cultivada diariamente nas salas de aula, não somente pelo professor de língua portuguesa, mas por todos que objetivam a aprendizagem integral dos alunos. Segundo Cagliari (1994, p. 25), "o objetivo fundamental da escola é desenvolver a leitura para que o aluno se saia bem em todas as disciplinas, pois se ele for um bom leitor, a escola cumpriu em grande parte a sua tarefa". Cagliari ressalta o papel principal da escola, formar leitores. Leitores capazes de compreender os textos lidos e de se posicionar criticamente diante deles, garantindo a esses aprendizes a autonomia para pensar e fazer suas próprias escolhas.

Os estudos da Fonética e Fonologia, apesar de serem essenciais para o desenvolvimento da leitura, geralmente são abordados de forma superficial pelos LDs, especificamente os destinados aos anos finais do Ensino Fundamental. Talvez motivados pela ideia de que o aluno ao chegar nessa etapa do ensino já tenha domínio da leitura e escrita, o que, infelizmente, não acontece com muitos aprendizes. Muitos alunos demonstram sérios problemas com relação a essas habilidades, tais como: lentidão, troca de letras com sons e grafias parecidas, falta de prosódia. Essas questões não podem ser ignoradas, por isso, é preciso que a escola insista no trabalho com a leitura, dando oportunidades a esses alunos de desenvolverem as competências leitoras, mesmo que tardiamente.

O LD é um dos recursos didáticos mais utilizados em sala de aula, especialmente nas escolas públicas, que dispõem de poucos recursos pedagógicos, embora saibamos que é possível utilizar vários recursos de fácil acesso, como jornais, livros paradidáticos, desenhos, jogos, filmes, músicas, com fins didáticos. Porém, percebe-se a dificuldade de alguns professores explorarem esses outros recursos, limitando as suas aulas ao LD. Por isso, é muito importante que esses livros estejam

alinhados às necessidades da comunidade escolar e que possam servir de auxílio ao professor, a fim de recuperar as deficiências na leitura e, ao mesmo tempo, potencializá-la.

## **Metodologia**

A realização da pesquisa será por meio de material bibliográfico que aborda o tema em questão e com pesquisa descritiva, realizada através da análise dos livros didáticos referentes aos anos escolares: 7º, 8º e 9º, da coleção Geração Alpha. Serão analisadas as ocorrências dos estudos da Fonética e da Fonologia nos respectivos materiais, bem como a forma como são abordadas.

Portanto, é uma pesquisa bibliográfica, realizada a partir da coleta de dados. Segundo Lima e Miotto (2007, p. 44), esse tipo de pesquisa “[...] vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existentes”. Isso significa que realizar pesquisa bibliográfica é consultar nas fontes escritas as informações pertinentes ao tema proposto.

## **Análise dos dados**

Os livros didáticos do 7º, 8º e 9º dos anos finais do Ensino Fundamental em análise da coleção “Geração Alpha”, são compostos por oito unidades, cada uma das quais é estruturada em torno de um gênero textual central e de outros gêneros textuais secundários.

O critério adotado para a organização das análises do LD seguirá a seguinte ordem:

- 7º ano: 1 Fase do III Ciclo
- 8º ano: II Fase do III Ciclo
- 9º ano: III Fase do III Ciclo

Essa ordem possibilitará a observação sequencial dos conteúdos analisados, bem como o enfoque dado aos conteúdos fonéticos e fonológicos em cada etapa/ano escolar.

O livro didático destinado ao 7º ano aborda os seguintes temas das áreas em investigação: o emprego do X e do CH, os ditongos abertos EI, EU e OI, variação

fonética das palavras louro/loiro, dous/dois, emprego do S, Z e X, o emprego do C, Ç, S e SS. A abordagem dessas temáticas pelo LD é positiva, pois, como já foi salientado anteriormente, a relação entre sons e letras precisa ser ensinada aos alunos. É necessário que eles compreendam que nem sempre os sons são equivalentes às suas representações gráficas e que alguns sons são representados por mais de uma letra na escrita.

O emprego dessas letras e dígrafos, geralmente, causam muitas dúvidas na escrita, não somente aos alfabetizando, como aos já alfabetizados. Por isso, a abordagem dessa temática pelos LDs é importante e necessária não somente no período da alfabetização, mas ao longo da vida escolar, para que os discentes não tenham a falsa ideia de que a ortografia é determinada pela fonética unicamente, e assim, não corram o risco de querer escrever conforme falam.

No LD destinado aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, os conteúdos de aspecto fonológico são abordados por meio dos estudos dos homônimos e dos parônimos, se bem que esses estudos pertencem, prioritariamente, à Semântica. Contudo, não deixa de fazer referência ao aspecto fonológico, pois se trata de palavras que possuem som e grafia iguais ou parecidas com sentido diferente.

Para que os estudantes consigam identificar os pares de homônimos ou parônimos, eles precisam, primeiramente, observar os fonemas e como esses são representados na escrita das palavras, para então, com base no contexto, consigam identificar o significado das palavras. Ao abordarem os estudos dos homônimos e parônimos, os autores não fizeram menção explícita à Fonética e Fonologia, deram ênfase ao aspecto semântico.

No LD destinado aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a única referência às áreas em investigação é o estudo da ortoépia e prosódia. Nessa seção, os alunos são levados, segundo os autores, a compreenderem a língua como fenômeno cultural e social. Os fenômenos fonológicos ficaram bem evidentes, embora não apareçam as terminologias Fonética e Fonologia. Em todo o livro foi encontrado apenas essa abordagem ao aspecto fonético e fonológico da língua.

No LD analisado, os autores abordam alguns conteúdos que trabalham com elementos fonético-fonológicos, especialmente no livro referente ao 7º ano, porém de maneira implícita, porque não há menção, relação ou contextualização com a área da Fonética e da Fonologia. Faltam conteúdos imprescindíveis não apenas à plena compreensão de certos temas que os próprios livros trazem à tona, mas ao

conhecimento, por parte dos alunos, do funcionamento da fonética e da fonologia de sua própria língua materna, o que propicia prejuízos de diferentes ordens à sua formação linguística.

### **Considerações finais**

Essa análise comprova que o LD destinado ao último Ciclo do Ensino Fundamental dá pouca ênfase aos aspectos fonético e fonológico da língua, dá mais ênfase aos aspectos sintático e morfológico. Talvez por buscar estar em consonância com as orientações curriculares nacionais que destina os conhecimentos de Fonética e Fonologia para os anos iniciais por terem a equivocada ideia de que eles somente são necessários nos primeiros anos de escolaridade dos alunos, quando eles estão se apropriando da escrita e consolidando essa habilidade.

A partir dessa análise, é possível concluir que a superação dos problemas apresentados nos LD, precisa ser, primeiramente, revisto pelo currículo oficial nacional, para que, então, passe a constar nas orientações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, por fim, nos livros didáticos. Assim, a Fonética e Fonologia poderão ter maior espaço no livro didático dos anos finais do Ensino Fundamental e abordados de tal forma que contribuam para ampliação do domínio da língua.

O desenvolvimento da habilidade de fluência de leitura não é algo que desenvolve com o tempo, essa habilidade depende de prática e de estímulos. Para ler com fluência, o estudante depende de conhecimentos linguístico fornecidos pela fonética e fonologia, como também de conhecimentos da morfologia, semântica e sintaxe. Portanto, a escola precisa insistir na abordagem dos aspectos fonológicos, trabalhar com o vocabulário, a pontuação e a prosódia, para que, consiga formar bons leitores e, assim, cumprir com sua missão.

### **REFERÊNCIAS**

ANTUNES, Irandé. Explorando a leitura. In: **Aula de Português: Encontro & Interação**. São Paulo Parábola Editorial, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

COSTA, Cibele Loprest / NOGUEIRA, Everaldo / MARCHETTI, Greta. **Geração Alpha**: língua portuguesa: anos finais: 7º ano. 2ª ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

LIMA, Telma Cristina Sasso; Miotto, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Katál, Florianópolis, v.10, spe, 2007.

LOPES, Maria Cecília. **Compreensão oral em Língua Inglesa**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

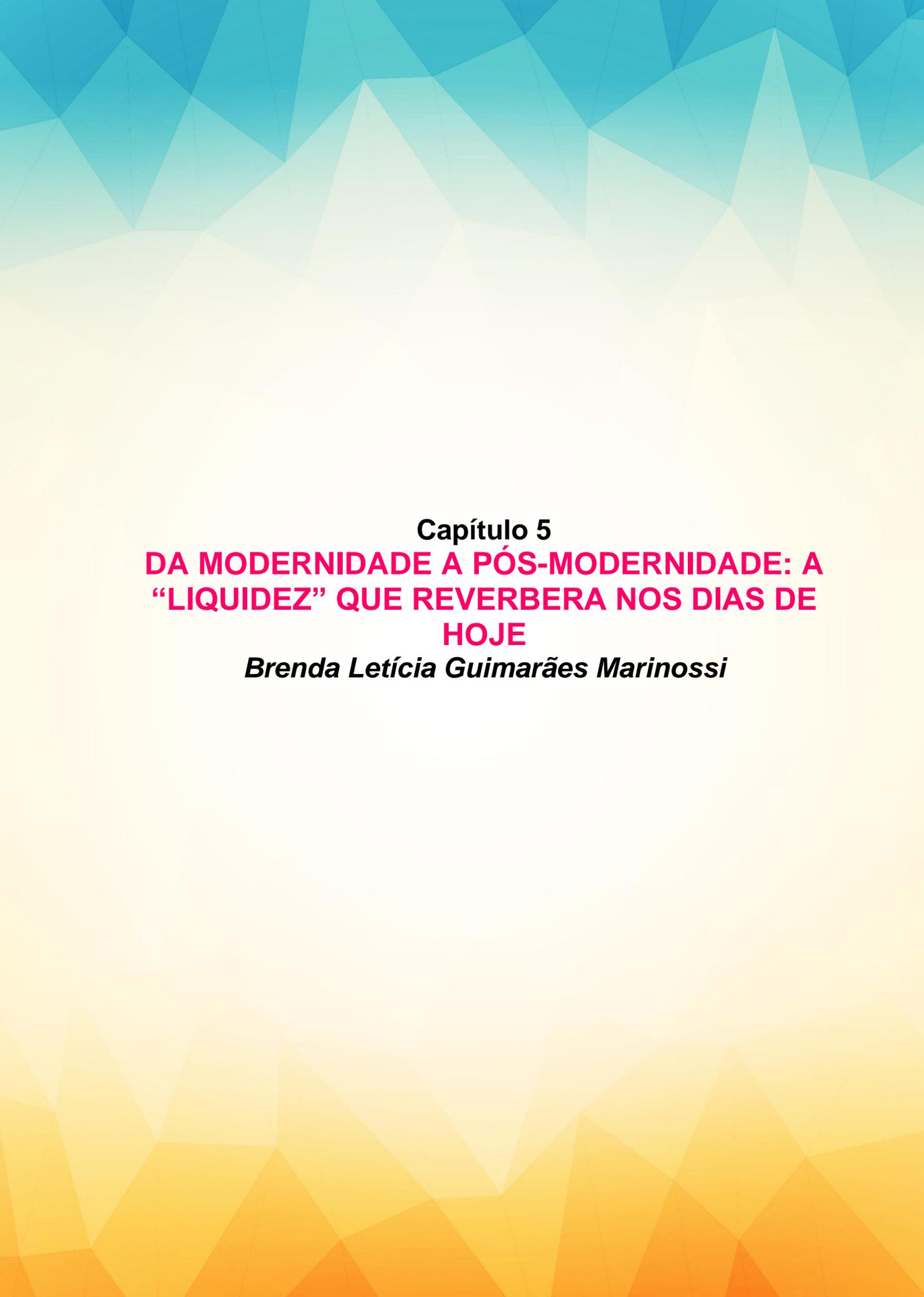
MORAIS, José. **A arte de ler-psicologia cognitiva da leitura**. Edições Cosmos, 1996.

MORAIS, José. **Criar leitores - Para professores e educadores**. Barueri, SP: Manole, 2013

NOGUEIRA, Everaldo / MARCHETTI, Greta / SCOPACASA, Maria Virgínia. **Geração Alpha**: língua portuguesa: anos finais: 8º ano. 2ª ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

NOGUEIRA, Everaldo / MARCHETTI, Greta / CLETO, Mirella. **Geração Alpha**: língua portuguesa: anos finais: 9º ano. 2ª ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

SILVA, Taís Cristóforo. **Fonética e Fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2013.



**Capítulo 5**  
**DA MODERNIDADE A PÓS-MODERNIDADE: A**  
**“LIQUIDEZ” QUE REVERBERA NOS DIAS DE**  
**HOJE**  
*Brenda Letícia Guimarães Marinossi*

## DA MODERNIDADE A PÓS-MODERNIDADE: A “LIQUIDEZ” QUE REVERBERA NOS DIAS DE HOJE

**Brenda Letícia Guimarães Marinossi (UEM)**

*Atua na rede básica de ensino. Graduada em Letras e Pedagogia, especialista em Língua Portuguesa e Literatura e Educação especial e inclusiva.*

*brendamarinossi2015@gmail.com*

**RESUMO:** Este trabalho se ampara nas discussões trazidas por Marshal Berman, em seu texto *Tudo que é sólido desmancha no ar, a aventura da modernidade* (1982) e tem como finalidade observar como a atmosfera da vida moderna reverbera, se ressignifica e se transforma em algo contrastante e paradoxal na contemporaneidade. Tomamos o romance *A vendedora de fósforos* (2011), de Adriana Lunardi, como *corpus* de análise, visando discutir as características da modernidade que ainda hoje permeiam, com mais intensidade, o romance pós-moderno. Para isso, nos muniremos das teorias acerca da identidade, modernidade líquida, discussões que abrangem o mundo líquido-moderno e onde a principal característica é a provisoriedade e dúvidas, questões levantadas por Bauman (1998;2001;2005), o que se relaciona diretamente com o que defende Marshall Berman. Além disso, para enriquecer as discussões, conta-se com o aporte teórico que inclui Nietzsche (2001), Santos (1996) e Vidal (2016).

**Palavras-chave:** vida moderna; contemporaneidade; romance pós-moderno.

**ABSTRACT:** This work is supported by the discussions brought by Marshal Berman, in his text *Tudo que é solid melts in the air, the adventure of modernity* (1982) and aims to observe how the atmosphere of modern life reverberates, resignifies itself and transforms itself into something contrasting and paradoxical in contemporary times. We take Adriana Lunardi's novel *A venda de flores* (2011), as a corpus of analysis, aiming to discuss the characteristics of modernity that still permeate, with more intensity, the postmodern novel. For this, we will equip ourselves with theories about identity, liquid modernity, discussions that cover the liquid-modern world and where the main characteristic is provisionality and doubts, questions raised by Bauman (1998;2001;2005), which is directly related to with what Marshall Berman defends. In addition, to enrich the discussions, there is a theoretical contribution that includes Nietzsche (2001), Santos (1996) and Vidal (2016).

**Keywords:** modern life; contemporaneity; postmodern novel.

### 1. Delimitando os caminhos: alguns conceitos importantes

Para iniciar as discussões é preciso conceituar *Modernismo*, *Modernidade* e a *Modernização*, termos que aparecem ao longo do texto de Berman e que são

necessários a compreensão, para que possamos diferenciá-los, posteriormente, da *pós-modernidade*.

*Modernismo* foi uma tendência artístico-cultural, também chamado de escola literária, iniciada com a semana de arte moderna e que vigorou durante o século XX, manifestada na literatura, pintura, escultura, entre outros. Teve como vanguardas o expressionismo, cubismo, futurismo, dadaísmo, surrealismo, entre outras. E como principais autores Oswald de Andrade, Mario de Andrade e Manuel Bandeira.

Diferente do modernismo, a *modernidade* é o período histórico, é algo muito mais amplo. Marshal Berman, na obra *Tudo que é sólido desmancha no ar, a aventura da modernidade* (1982) ressalta que Rousseau foi a primeiro a usar a palavra *moderniste* no sentido em que os séculos XIX e XX usaram e, portanto, como teórico importante no que diz respeito às tradições modernas, se configura como uma matriz, uma voz moderna, já afirmando que a sociedade europeia estava à beira do abismo e vivendo em meio ao redemoinho.

Bauman em sua obra *Modernidade Líquida* (2000) afirma que a modernidade significa muitas coisas, mas uma característica essencial para identificá-la é a relação entre tempo e espaço, que são separados entre si e da vida, configurando-se como categorias diferentes e independentes. Isto é, na modernidade, o tempo adquire história.

Berman (1982), principal aparato teórico deste trabalho, destaca três fases em relação a história da modernidade. A primeira fase inicia no século XVI e vai até XVIII, quando a vida moderna está no começo. As pessoas ainda não possuem consciência de que a atingiram, pois tem pouco senso do que seja uma sociedade moderna. A segunda fase começa em 1790 e é quando a modernidade começa a se expandir. O século XIX não chega a ser moderno por inteiro, é nesse momento que se desdobra a ideia de *modernismo* e *modernização*. A terceira fase, diz respeito já ao século XX, se expande e abarca o mundo todo, triunfa. Contudo, quando se expande, torna-se uma multidão de fragmentos, perdendo a nitidez, a capacidade de organizar as coisas e dar sentido à vida das pessoas.

Na perspectiva de Berman (1982), a modernidade é definida como um conjunto de experiências de tempo e espaço, que abarcam o eu e o outro, as possibilidades e perigos existentes na vida, compartilhada por todos os seres hoje. Ser moderno é, pois, estar em um ambiente permeado por aventura, poder, transformação das coisas que nos rodeiam, ao mesmo tempo em que se torna uma ameaça que promete

destruir tudo que temos, sabemos e/ou somos. O autor afirma que a modernidade une os seres humanos, entretanto, é uma unidade descontínua, paradoxal e que remete a desunidade, que nos despeja em um turbilhão de contradições, angústias, mudanças e desintegração. Ser moderno é, para o crítico, integrar um universo em que o sólido se desmancha no ar, como proferem Marx e Engels no *Manifesto Comunista* (2015).

A modernidade para Bauman, como exposto em *O mal-estar da pós-modernidade* (1998), é a impossibilidade de fixar-se, é estar em constante movimento. Todavia, não é apenas essa característica que define o mundo moderno, é o movimento no mundo dilacerado, em que os habitantes são nômades, porém, diferente da pós-modernidade, seu objetivo é se fixar. Tais indivíduos habitam, de acordo com o autor, em um lugar-não-lugar, sendo a casa apenas um ponto de chegada, que já aguarda uma nova partida. Visto que, o sonho é encontrar um espaço hospitaleiro para permanecer, o que não é assim tão simples, pois a cada curva do caminho surgem outras e novas frustrações e esperanças dilaceradas.

Bauman (1998) aponta que talvez estejamos vivendo na era pós-moderna, mas não há certeza. Contudo, isso não significa que seja o fim da modernidade, embora de uma outra forma ela está entre nós e isso se evidencia pela esperança de tornar as coisas melhores do que realmente elas são, já que não são suficientemente boas. A vida do indivíduo pós-moderno, nesse sentido, é semelhante a um jogo e as regras não param de mudar. A melhor estratégia é mantê-lo curto, de forma que o jogo da vida seja desintegrado por um que tudo abarque, com prêmios enormes em jogos breves. Mantê-lo curto significa se precaver de compromissos duradouros, se recusando a fixar. De forma a não se prender a um único lugar, não jurar lealdade a ninguém, não controlar o futuro, não relacionar o passado com que se está vivendo no momento.

Segundo o autor, o tempo como algo solto e sequência arbitrária do presente, não conta mais se é para frente ou para trás, porque ele não mais estrutura o espaço. O que realmente importa é o movimento, não ficar parado, se mover rapidamente. O mundo pós-moderno está sempre em movimento, nunca será imóvel, porém os movimentos são aleatórios, dispersos e destruídos, a noção temporal de passado e presente se desintegrou, ambos não apresentam uma estrutura.

Sendo assim, permanece o questionamento: podemos definir a pós-modernidade como um desdobramento da modernidade? Essa questão é muito complexa e diante dela há muitas teorias. Para Boaventura de Sousa Santos, na obra

*Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (1994), a relação entre moderno e pós-moderno é contraditória, pois não há uma ruptura, muito menos uma linearidade. É, então, uma fratura que abrange ambos: tanto a ruptura quanto a continuidade, ou seja, é um paradoxo.

A modernidade, para o crítico, cumpriu algumas promessas ao mesmo tempo que se tornou incapacitada de cumprir as promessas restantes. Tanto o cumprimento em excesso em relação a umas e o déficit no cumprimento de outras são responsáveis pela situação presente que se materializa como vazio ou crise, em que se configura uma situação de transição. De acordo com Santos (1994) toda transição é imprecisa e semicega, não sendo possível nomear assertivamente a presente situação, sendo assim deu-se inadequadamente o nome a essa transição de pós-modernidade.

Um outro pilar para entendermos mais sobre o contexto moderno e pós-moderno, como já mencionado, é o conceito de *modernização*. Berman (1982) afirma que ela inicia no século XX com o turbilhão da vida moderna, como as descobertas, industrialização, crescimento urbano, advento dos sistemas de comunicação em massa. Sendo assim, a modernização é o efeito, é o que se produz a partir dos movimentos de descobertas, processo de atualização da ciência, tendo peso positivo ainda hoje. No atual momento vivemos uma outra modernização, de uma forma mais intensa e mudando constantemente, nos deparamos com a vida agitada das cidades marcadas pela internet, celulares e uso de redes sociais, que já fazem parte da vida cotidiana do ser humano.

Isto posto, o presente trabalho tem como objetivo analisar de que forma o texto de Marshal Berman acerca da modernidade ecoa hoje e de que forma está disposto na literatura. Para isso, tomamos o romance *A vendedora de fósforos* (2011), da escritora Adriana Lunardi, como *corpus* para esta análise. A obra trata de temas caros para a contemporaneidade, como exílio, espaços de trânsito e mobilidade, laços humanos fragilizados, identidades fragmentadas em um mundo caótico de incertezas.

Adriana Lunardi é um dos nomes significativos para se pensar a literatura de autoria feminina contemporânea, muito pertinente para os estudos culturais. Por meio da leitura e análise de sua obra poderemos refletir sobre aspectos da nossa própria vida cotidiana, já que a autora dialoga conosco quando faz considerações sobre os laços humanos. Dessa forma, estudá-la possui uma grande importância por dar voz às mulheres, além de contribuir para os estudos da pós-modernidade.

A escritora possui, além do romance em questão, *Corpo Estranho* (2006), livros de contos, como *A longa estrada dos ossos* (2014), *As Meninas da Torre Helsinque* (1996), *Vésperas* (2002) e antologias como *O livro das mulheres* (1999) e, entre outros, possui história inclusa em *25 mulheres que estão fazendo a nova literatura* (2002), organizada por Luiz Ruffato e *Contos sobre tela* (2005), selecionados por Marcelo Moutinho.

Dito isto, o trabalho está organizado de forma a se dividir em três partes, sendo esta a primeira e uma espécie de introdução em que são discutidos conceitos relativos ao tema abordado. Na sequência é discutido de que forma o turbilhão da vida moderna é o turbilhão da contemporaneidade ressignificado, ainda mais caótico e paradoxal, no romance em debate. As considerações sobre a solidez que não mais existe, que desmanchou no ar e dá lugar a um mundo multifacetado, vazio, espaço de pessoas nômades e, também, a alçada do voo com Nietzsche. A terceira parte discute aspectos sobre o caos e as incertezas que reverberam e que nos tornam seres vazios e ausentes, cuja esperança se esvaiu, o que está presente na própria estética do romance como também nas relações em que os personagens não se encontram. Dessa forma, pretende-se analisar as marcas da modernidade reconfiguradas e ressignificadas agora na contemporaneidade à luz do romance de Adriana Lunardi, relacionando sua a sua trama.

## **2. Resquícios de uma solidez que desmanchou no ar: o turbilhão nos dias de hoje**

A obra de Berman, apesar de ter sido escrita na década de 1980, é muito atual quando ressignificamos alguns aspectos e trazemos para nossa realidade. O turbilhão de que o autor trata é algo que as pessoas estão caminhando já há quinhentos anos e, na vida moderna, diz respeito às grandes descobertas da época, como a industrialização, o crescimento urbano, sistemas de comunicação em massa.

Na contemporaneidade estamos também em meio a esse turbilhão, que invade a vida das pessoas, que traz a tecnologia como meio de comunicação, de trabalho e lazer. A internet e as várias redes sociais nos possibilitam saber instantaneamente assuntos em alta, além de notícias, sem ao menos buscá-la em um site de informação. Esse turbilhão nos insere na era da pressa, no que é instantâneo, no que faz sentido em um momento e já sai de moda no período seguinte.

A consequência é nos tornar escravos dessa tecnologia, isso porque para sermos e estarmos inseridos em círculos de amizade temos de, necessariamente, estar incluídos nesse mundo digital que adoce pessoas e rompe laços verdadeiros. O dano principal são as relações humanas fragilizadas, laços rompidos e momentâneos, amizades e relacionamentos amorosos que começam e terminam em um clique. Podemos observar esses traços na obra *A vendedora de fósforos*, de Adriana Lunardi.

O romance mescla presente e passado, é um jogo com o duplo, as protagonistas nos levam ao turbilhão das constantes mudanças de casa, de vida e identidades multifacetadas. Percebemos essa alternância em relação ao tempo no excerto “A notícia de que minha irmã fora hospitalizada chegou no meio de uma tarde de fevereiro” (LUNARDI, 2011, p. 11), momento em que a narradora atende uma ligação de uma desconhecida informando que sua irmã se encontrava no hospital, o que ela deduz rapidamente que a causa seja uma nova tentativa de suicídio.

Logo após esta cena, nos deparamos com a protagonista ainda na infância: “deitada no colchão ainda nu, eu lia os folhetos de informação que papai trouxera para casa” (LUNARDI, 2011, p. 15), no qual ela encontra-se deitada no novo quarto em Antares, a nova cidade para a qual se mudaram. E dessa mesma forma ocorre ao longo de toda a narrativa, cujos próximos capítulos não são numerados, se alternarão entre momento presente e infância. Além disso, a fragmentação e os personagens não nomeados fazem com que tenhamos dificuldade para saber, por exemplo, qual das duas irmãs é a narradora.

Adentrando mais especificamente no enredo da obra, a história da família dos Anjos é protagonizada por duas irmãs, um irmão, um pai e uma mãe, cujos personagens não possuem nome, apenas o sobrenome referido. A narradora autodiegética é, ao que tudo indica, a irmã mais nova, que nos conta suas relações familiares, de disputa e rivalidade com sua irmã mais velha. A família muda-se constantemente de cidade e não consegue se estabelecer em um lugar fixo, não tem raízes, são itinerantes, isso tudo devido ao pai, que também não consegue estabelecer vínculos duradouros no emprego.

Nesse sentido, Bauman (2005) ratifica que estamos envolvidos em um constante movimento, em busca de nos juntarmos aos grupos mais móveis e rápidos, o qual mantemos por pouco tempo. O mundo se move em alta velocidade e tomado pela aceleração, não há espaço para confiar na durabilidade das coisas, identidades

e relações, pois “estar em movimento, antes um privilégio e uma conquista, não é mais, portanto, uma questão de escolha: agora se tornou um *must*”. O movimento era uma “divertida aventura” e se tornou “em uma tarefa exaustiva” (BAUMAN, 2005, p. 38). Dessa forma, estamos vivendo em um mundo com oportunidades fugazes e voláteis, cujas seguranças, quando existem, são frágeis e as identidades rígidas não mais fazem parte do nosso mundo.

Inserida também nesse espaço de trânsito e deslocamento, a irmã mais velha já na infância demonstra traços de desequilíbrio e insatisfação com o ambiente familiar, fugindo de casa com frequência, cuja adolescência é marcada por várias tentativas de suicídio, como podemos perceber no excerto: “Aos treze, aos dezesseis, aos vinte e um, e de novo” (LUNARDI, 2011, p. 32). Embora não tenhamos informações sobre os motivos que a levaram a essas inúmeras tentativas, podemos deduzir que seja um quadro depressivo aliado às frustrações de sua vida.

A irmã mais nova a princípio não percebe tudo que está a sua volta, tem um olhar mais inocente em relação às mudanças frequentes que ocorrem, como na passagem em que o pai diz que a mudança é benéfica para todos e que estão de mudança para que as crianças estudem em uma boa escola. Os irmãos da narradora desacreditam, são eles que tem a sensibilidade de perceber: “Tudo não passava de desculpa segundo meus irmãos, para justificar o abandono dos clientes na outra cidade. Ou fugir dos credores, o que era bastante comum” (LUNARDI, 2011, p. 16). Desse modo, o pai não consegue se fixar em uma única casa, cidade ou emprego, tendo em vista que suas escolhas não tem estabilidade, o que demonstra o insucesso dele em relação a vida profissional. Assim, a impossibilidade de se fixar demonstra a face pós-moderna da transitoriedade permeada por espaços onde a fluidez e instabilidade fazem morada.

Partindo disso, é válido ressaltar que os espaços em que as personagens se inserem na infância se caracterizam como não-lugares, pois não se sentem acolhidas e pertencentes a eles, seja na cidade, na casa em que residem provisoriamente, no colégio, ou até mesmo no quarto. A cidade, como a protagonista afirma, não satisfazia os desejos e expectativas do pai, fazendo com que as meninas sofram sempre com novas partidas e com a revolta de ter de passar por uma nova adaptação, como fica evidente na passagem: “No silêncio em que íamos no banco de trás, a raiva e o ódio tornaram-me finalmente gêmea de meus irmãos” (LUNARDI, 2011, p. 50). Como

podemos perceber, nesse caso, a mudança de cidade desestabiliza e favorece um clima de mal-estar que se estende ao longo da narrativa.

A casa, por sua vez, não é um abrigo seguro, pois evidenciamos que a irmã mais velha faz várias tentativas de fuga, na verdade, esta representa a fuga da tristeza, da melancolia, dos problemas, como podemos constatar em: “O importante é dizer que minha irmã desaparecia” (LUNARDI, 2011, p. 52) ou “Mal pude acreditar quando, ao ser trazida de volta para a casa pela polícia, vi meu pai arrastá-la pelos pulsos até a lavanderia” (LUNARDI, 2011, p. 55). A necessidade de sair da casa e do lugar onde está é muito grande, até que se torna em uma tentativa de fuga da própria vida, evidenciado nas tentativas de cometer suicídio.

O colégio também, como mencionado anteriormente, se configura como um não-lugar, pois assim como em casa e na cidade, ela não consegue se reconhecer, não há tempo para conhecer os colegas e construir laços sólidos de amizade: “Qualquer pessoa que troca de colégio conhece a sensação intimidante dos primeiros dias. Eu esperava ser esnobada, sofrer maus-tratos e ganhar apelidos pouco confessáveis. Tinha experiência nisso” (LUNARDI, 2011, p. 27). Tudo muda quando conhece a amiga Nietzsche, porém logo já precisa se mudar novamente. Mudar de cidade, significa ser transferida de colégio, fazer novas amizades e novos vínculos e ela não estava mais disposta a conhecer pessoas.

O quarto das personagens também é um espaço que chama atenção: é cinza, assim como todos os outros pelos quais as meninas já passaram. A cor cinza é muito simbólica, pois é uma cor fechada, um tom escuro, remete ao luto, tristeza, vida sem cor, vida preta e branca, ausência, vazio, sem alegria como um dia cinza. Ela é reforçada ao longo do romance, pois várias vezes a narradora menciona a cor cinza do quarto, o que reafirma condição acima disposta sobre o aspecto sóbrio desta. “De que cor é o quarto cinza? (Silêncio) De que cor?, insisti [...] O primeiro é o último. É o mesmo. Do cinza para o cinza” (LUNARDI, 2011, p. 15) ou “E eu, onde vou dormir? No quarto cinza” (LUNARDI, 2011, p. 70). Levando em consideração todo o enredo, percebemos que o quarto se apresenta como um ambiente onde não há aconchego, esperança, paz, isto é, um não-lugar.

A narradora-protagonista, já na fase dos 10-11 anos, fase da pré-adolescência, consegue desacortinar seu olhar e enxergar a realidade de tudo que a envolve, dos problemas que a circundam, a partir do momento que conhece uma nova amiga chamada Nietzsche. A menina, a qual conhece em uma das cidades pelas quais

passou, é um símbolo de independência, pois faz suas coisas sozinha e não tem laços familiares tradicionais, como revela na passagem: “Não tenho mãe, sabe como é” ou “Nietsche sumiu durante o intervalo [...] Fui pagar a mensalidade, explicou. Pelo jeito ela fazia tudo sozinha” (LUNARDI, 2011, p. 28). Ela é quem ensina a protagonista a “voar”. Nietsche, na verdade, pode ser interpretada como uma metáfora do seu amadurecimento e, para nossa análise acerca da pós-modernidade muito nos interessa a alçada turbulenta desse voo.

Já no primeiro dia de aula da nova escola, no qual há o encontro entre a protagonista e Nietsche, a saída é turbulenta. As duas passam por um vento forte que desestabiliza pessoas, desprende seus pés do chão, Nietsche a ensina que é possível sair de sua zona de conforto:

O vento bagunçava tudo o que havia no saguão [...] O que é isso, um furacão? [...] Nietsche me pegou pela mão [...] Lá fora era difícil manter os olhos abertos. Colei-me no muro até me acostumar. Sempre segurando a minha mão, Nietsche me fazia avançar em direção a um lugar onde, segundo ela, seria muito divertido (LUNARDI, 2011, p. 29).

O vento turbulento é como a vida contemporânea na medida em que desconserta os indivíduos, é onde se instala o caos e a correria dos grandes centros em meio a infinidade de compromissos. O furacão é o espaço em que estamos inseridos, com as múltiplas identidades e a ventania derruba a estabilidade da vida pós-moderna, sendo o chão sob seus pés movediço, pois as constantes mudanças de lares o deixam.

O nome da amiga da protagonista nos lembra o filósofo alemão Friedrich Nietzsche, que nasceu em Rocken, na Prússia, em quinze de outubro de 1844. Fazendo um breve comentário sobre ele, podemos destacar sua produção foi intensa, sendo influenciado por Schopenhauer, cujo preceito era o amor a vida. Porém apesar tê-lo tomado como base, Nietzsche delineou caminhos contrários, já que era um filósofo da ação e cultivava um amor pela morte, de acordo com Luiz Vidal, no artigo *Ideias de Nietzsche* (2016).

O filósofo faleceu em 1900, quando o século XX começava a despontar, esquecido e desprezado pela sociedade. Entretanto, escreveu obras que iriam perdurar. Segundo Vidal (2016), ele é um dos autores mais discutidos de nosso tempo, com uma vasta literatura e suas visões são permeadas por polaridades e

controvérsias. Dentre as obras mais conhecidas estão: *O nascimento da tragédia* (1872), *Assim Falou Zarathustra* (1883-1885), *Humano, Demasiado Humano* (1886), *Além do bem e do mal* (1886), *O anticristo* (1888), carregados de pessimismo e incredulidade.

Partindo dessa voz de Nietzsche que Berman (1982) faz ecoar no texto, podemos observar que as correntes da história moderna têm como resultado o que chama de “a morte de Deus” e “o niilismo” que se instala na vida moderna. Há uma ausência de valores nela e abre espaço para uma infinidade de possibilidades e, por elas seguirem muitas direções, há um instinto voltado para tudo e, isso dá espaço ao caos. Faz parte do pensamento de Nietzsche que para sairmos do caos, a única alternativa é deixar de viver, ou seja, não há possibilidade de sair do caos, ele nos envolve e nos leva ao redemoinho de sentimentos e múltiplas escolhas. O mesmo redemoinho a qual a personagem Nietzsche e a nova amiga se inserem, o embaralhamento, a perturbação, mas que dá espaço, no romance, a libertação, a um novo olhar. A morte a qual o filósofo aborda, se materializa no romance, pois o fim de Nietzsche é saída para deixar o caos. Sua morte é anunciada nos jornais e sofrida pela amiga.

O caos e redemoinho referido pelo autor se materializa no romance de Lunardi a partir do vento, como observamos anteriormente, ao qual as meninas enfrentam ao sair da escola, podendo ser entendido como sinônimo da turbulência da contemporaneidade. Visto que, não há mais espaços para a solidez, quando entram em uma loja para se proteger do vento, a protagonista percebe que a fixidez já não faz sentido, a ordem é o que está fora do lugar, o paradoxo contemporâneo: “A fixidez das coisas lá dentro me deixou desamparada. Foi como se eu tivesse caído de um tapete voador” (LUNARDI, 2011, p. 29), é onde nada faz sentido, tudo é revoltoso, o vento sopra com força e quem não aprende a voar é levado.

A protagonista tenta segurar firme, enquanto a parceira desbrava o mundo e solta uma das mãos do ferro, sendo a primeira a balançar as pernas soltas no ar, quando, então, com muita cautela tira seus pés do chão. A garota estava sentindo “um vapor em turbilhão” e, em questão de instantes, seu “corpo levantou voo, com fúria”, exigindo que ela aprendesse a controlar as correntes para que não fosse arrastada pelo “movimento desembestado de ar, que mudava de ideia a todo instante”, ela então expressa sua vontade: “Eu podia morar num furacão. Tinha descoberto meu lugar na cidade”. (LUNARDI, 2011, p. 30-33). O movimento e o voo de Nietzsche é significativo,

pois a vida pós-moderna acontece em alta velocidade, também em pleno voo, pois não para e as mudanças não cessam, configurando-se no avanço e rapidez com que as coisas se fazem e desfazem.

Nesse sentido, o filósofo Nietzsche em sua obra *Além do bem e do mal* (2001) faz referência a alçada do voo, afirmando que aquilo que vivemos em sonhos quando se repetem reincidentemente acaba por tornar parte da alma.

Suponhamos que um indivíduo tenha sonhado repetidas vezes que voava e que tenha acabado por acreditar que pode e sabe voar. Este indivíduo que conhece a sensação de certa leveza divina, que acredita que pode "subir" sem esforço nem tensão, "descer" sem rebaixar-se, como não haveria de dar à palavra "felicidade" uma cor e significação distinta? Como não haveria de desejar de outro modo a felicidade? (NIETZSCHE, 2001 p. 106).

Nietzsche compara o voo como impulso, em que os sonhos podem ser uma fonte de pobreza ou riqueza, dependendo se inspire ou não felicidade. Somos dominados por nossos sonhos em pleno dia, nos momentos de lucidez em que se está mais desperto. Nesse sentido, a turbulência descrita no romance de Lunardi demonstra também a turbulência e agitação da contemporaneidade, as confusões. Berman concorda com Marx no que diz respeito às relações fixas e enrijecidas que perderam espaço, o que é sólido se desmancha e surge a necessidade de enfrentar a realidade, as reais condições de nossas vidas. Dito de outra forma, damos de cara com as nossas relações fragilizadas, com a liquidez dos laços humanos e com a verdadeira confusão do turbilhão de nossas vidas que está descrita no romance contemporâneo.

O que está ocorrendo, segundo Bauman (2005), é um processo de liquefação das estruturas, cuja modernidade está passando da fase sólida para a fluída e, este último, é assim chamado porque não é passível de manter a forma por muito tempo, pois mudam as formas sob influência de forças mínimas. Sendo assim, as principais características do mundo moderno são a versatilidade e a volatilidade com que as coisas a nossa volta e as relações construídas se desmoronam, em um terreno de imprevisibilidade, e agilidade com que desafia expectativas. Dessa maneira, a velocidade da mudança faz com que os princípios de durabilidade se tornem sinônimo de antigo e ultrapassado e logo sendo descartado. O ambiente social encontra-se

“desregulamentado, fragmentado, indefinido, indeterminado, imprevisível, desconjuntado e amplamente incontrolável” (BAUMAN, 2005, p. 93).

No romance de que aqui nos ocupamos, depois de conhecer Nietzsche, a família perde de vez a filha, sua inocência. Antes ela gostava de se mudar, não via problemas nisso, só os irmãos ficavam desconfortáveis com inúmeras cidades e moradias para onde se deslocavam. A partir de agora ela consegue perceber que o pai é quem as lidera e toma decisões na casa, é dele as ideias de mudança, que acontecem toda vez que perde o emprego, não consegue se fixar em uma única cidade e nem mesmo em um emprego. Já sem o olhar inocente, nas próximas mudanças que a família faz, a exemplo da irmã mais velha e tomada por um certo sentimento de revolta, a personagem começa a se dopar com remédios da mãe, inicialmente, por influência de um novo amigo.

Estabelecendo um paralelo entre personagem e filósofo Nietzsche, observamos que ambos abordam o caos, seja a personagem representando-o pela turbulência do vento, seja o filósofo que aborda em suas obras justamente o caos e pessimismo do homem na sociedade. Dessa forma, para o filósofo referido, os perigos da modernidade são muitos e atingimos “bem-aventurança” justamente quando estamos em perigo, pois o que nos move é o infinito, aquilo que não é passível de ser mensurado. Porém, o homem não almeja viver a longo prazo em meio a esse perigo, depositando sua fé no “homem do amanhã e do dia depois de amanhã”, e assim quando se coloca em contraposição com o momento presente, há possibilidade de “criar novos valores”, no qual o moderno exige que se sobressaiam aos perigos do infinito.

Não só a personagem Nietzsche levanta voo e tira os pés do chão, a turbulência acompanha a família Dos Anjos em sua caminhada pela volatilidade de mudanças, incertezas e lares provisórios, que também remete a vida contemporânea, a liquidez de uma vivência sem raízes, esparramada por todos os lugares, porque nenhum lhe pertence e ao mesmo tempo todos estão ao seu alcance. A liquidez reverberada no lar que não acolhe, que não é sossego (ao contrário do que se espera), a mudança é sempre uma surpresa, não está no plano do sólido, é imprevisível.

Do mesmo modo que a liquidez se associa aos lares, ou melhor, aos não-lugares, relaciona-se às inúmeras possibilidades que o indivíduo pós-moderno abarca, que dá origem as incertezas e crises identitárias, envolvendo as múltiplas identidades. Berman resgata o que Nietzsche, na obra *Além do Bem e do Mal* (2001), apontou: o

indivíduo moderno nunca está bem trajado, ele não acha no guarda-roupa, um figurino que se encaixe perfeitamente. Assim como hoje o sujeito pós-moderno dentre o seu leque de possibilidades, é incapaz de portar uma única identidade, como afirma Bauman “as comunidades guarda-roupa são reunidas enquanto dura o espetáculo e prontamente desfeitas quando os espectadores apanham os seus casacos nos cabides” (BAUMAN, 2005, p. 37). Observamos que apesar de distantes no tempo, eles proferem um discurso muito semelhante, que serve como base para as discussões posteriores.

Dessa forma, o indivíduo não tem solidez em suas escolhas, há trocas constantes, tudo é provisório e entregue ao caos. Os vários lares pelos quais as meninas passam é materialidade não de aconchego, mas de desesperança, de angústia e melancolia, que torna nítida a fragmentação da identidade. As inúmeras possibilidades que são prontamente aceitas pelo pai das garotas, são como os próprios guarda-roupas, no qual ele descarta e escolhe o que usar, para onde ir e sobre quem decidir, tornando esposa e filhas reféns.

Para Bauman (2005, p. 17) o pertencimento e a identidade não possuem “solidez de uma rocha”, não tem durabilidade ao longo da vida, pelo contrário são “negociáveis e revogáveis”, não há lugar em que se possa ajustar inteiramente, há espaço para o deslocamento. O autor destaca que estamos vivendo em uma era líquido-moderna, em que o mundo está fragmentado e nossas existências fatiadas e mutiladas em episódios conectados de maneira frágil e descontínua.

Inclusos nessa liquidez da vida pós-moderna, Bauman afirma que o sujeito porta identidades, veste um manto que pode ser posto ou tirado a qualquer momento, trocamos de roupa e, de identidade, inclusive. Hoje, conforme o escritor, estamos envoltos em um mundo de oportunidades fugazes, com amores e seguranças fragilizadas, cujas identidades rígidas simplesmente desapareceram, como constatamos no seguinte excerto:

Com os fones de ouvido devidamente ajustados, exibimos nossa indiferença em relação à rua em que caminhamos, não mais precisando de uma etiqueta rebuscada. Ligados no celular, desligamo-nos da vida. A proximidade física não se choca mais com a distância espiritual (BAUMAN, 2005, p. 33).

Portanto, o turbilhão do qual destaca Berman (1982) em seu texto, permanece materializado nos dias de hoje, tornando nossas relações e o mundo a nossa volta

permeados pela liquidez, por relacionamentos familiares fragilizados, espaços de mobilidade e lares esfacelados, a exemplo das irmãs do romance analisado. Trazendo uma figura emblemática que nos aparece é o filósofo Nietzsche e a personagem com nome parecido, marcados pelo pessimismo, originalidade e o voo transgressor para a realidade. Assim, o caminho traçado nesta seção parte do texto de Marshal Berman sobre a modernidade até Zigmunt Bauman, que nos ajuda a refletir sobre a contemporaneidade.

## **2 A provisoriedade, caos e dúvidas: o mundo líquido-moderno**

Na contemporaneidade, estamos envoltos também pelo caos, que assola nossas decisões e que permite que vejamos nitidamente nos romances que trazem embaralhamento de personagens, fragmentação, troca de vozes no romance, hibridez de estilos, simultaneidade, personagens sem nome inseridas em espaços de trânsito e mobilidade, inseridas em uma busca e crise identitária, reflexões sobre deslocamentos, o exílio de personagens que se deslocam em busca de autoconhecimento.

Berman (1982) aponta que o modernismo está repleto de interrogações que ecoam no ar e que não são passíveis de resposta. E, tomando isso como premissa, podemos observar como isso continua com força no romance contemporâneo, que é imerso por interrogações, por descontinuidades, na fragmentação do romance, na não linearidade, finais em aberto, interrogações que o/a leitor/a do romance pós-moderno precisa decifrar em suas lacunas, que às vezes não são possíveis de preencher.

Como exemplo do exposto acima temos o romance estudado, que demonstra a confusão de vozes que se perdem e se fundem: “mana é você ou eu?” (LUNARDI, 2011, p. 22). Esse excerto é significativo na medida em que se refere ao momento em que as irmãs estão conversando sobre um acontecimento na padaria, no qual perguntaram se elas eram manas e a irmã mais nova não consegue identificar o significado da palavra e, mesmo após esclarecido pela outra irmã, ela ainda fica com dúvidas. Isso acontece porque, talvez, elas sejam uma só, elas possuem os mesmos desejos e ambições, apesar de apenas uma conseguir concretizar. Portanto, podemos relacionar tudo isso às interrogações do mundo contemporâneo, às identidades multifacetadas, em que os personagens se atravessam e vozes que se adunam e, enfim, a completa desorganização que assola a vida contemporânea.

Além de dúvidas, conforme Berman (1982), o vazio também faz parte do mundo moderno. E o que vemos na contemporaneidade é exatamente o desdobramento dessa ausência, cujos valores sofrem um apagamento, tanto os valores pessoais quanto as relações e interações entre os indivíduos. As relações humanas são esvaziadas, os vínculos frágeis, fragmentados. As irmãs protagonistas do romance de Adriana Lunardi são tomadas pela rivalidade, visto que a protagonista não esboça sentimentos de tristeza quando recebe a notícia que a outra está internada novamente por tentativa de suicídio, ela simplesmente diz: “É tão difícil assim se matar?” (LUNARDI, 2011, p. 32).

Observamos, também, a indiferença da protagonista pela família, nitidamente pela mãe, como evidenciado na passagem: “a inaptidão para defender e defender-se, a tutela com que se punha no casamento, tudo a apequenava ao meu olhar, enfraquecia o meu afeto” (LUNARDI, 2011, p. 140). Constatamos, então, que o relacionamento esfacelado com a família é um traço marcante do romance pós-moderno, trazendo a liquidez a qual Bauman trata em sua obra. A liquidez é evidenciada nos elos de família que se apagam, na falta de admiração da filha pela mãe e na fuga por se livrar da casa que não representa o aconchego de lar estruturado.

Estamos agora com mais intensidade, envoltos em tantas possibilidades de escolha, que se torna um paradoxo: a própria infinidade de possibilidade se transforma em barreira, se transforma em indecisões que rondam o pensamento contemporâneo. Nos tornamos sujeitos desconstruídos e, de acordo com Berman (1982) retomando Nietzsche, tomados pelo caos.

Ainda de acordo com Berman, as visões abertas foram substituídas por visões fechadas, o que na verdade quer dizer que ao lugar da certeza só restam dúvidas. As estruturas tradicionais foram destruídas, mas ele afirma que a modernidade tinha um longo caminho pela frente. Com mais força, as incertezas fazem parte do nosso cotidiano, estamos envoltos em uma esfera frágil em que relacionamentos são não-duráveis, pisamos em um terreno movediço, no qual não há espaço para convicções a longo prazo.

Assim como Berman já havia discutido, Bauman (2005) de uma maneira mais profunda discute o que chama de mundo líquido-moderno que, assim como o futuro, é algo incerto, predominando seu caráter volátil e caótico, fragilidade das relações

humanas, humores fluidos e ameaças flutuantes, em que a flexibilidade é uma característica muito forte.

Portanto, o caos a que Berman resgata em sua obra, é o mundo líquido-moderno do qual fazemos parte hoje, em que a fragmentação, descontinuidade e o vazio fazem parte desta atmosfera. As interrogações deixam espaços para que o leitor viaje pelos caminhos da busca por um final, as lacunas deixadas são lugares para a reflexão do leitor. O mundo tem um caráter provisório.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, este trabalho nos possibilita fazer uma reflexão acerca do texto de Marshal Berman, investigando elementos que fazem parte do mundo moderno e que reverberam hoje, tomando como corpus o romance de Lunardi. Podemos observar, a partir disso, que a liquidez se materializa em vários âmbitos, seja dos relacionamentos, na vida cotidiana, nos lares transitórios e nos desencontros dos personagens.

Podemos considerar que o turbilhão a que Berman se refere é ressignificado nos dias de hoje, com maior ênfase e revela a face dos grandes centros urbanos, o trânsito caótico, a vida acelerada em uma incessante corrida contra o tempo.

A isso também se faz presente a figura do filósofo Nietzsche, que é citado por Berman revelando o pessimismo que envolve a modernidade. Podemos fazer um paralelo entre a personagem Nietzsche que tem um papel importante por revelar à protagonista algo de seu interior, ela representa o redemoinho, mas que traz liberdade, assim como os preceitos do filósofo. O voo da protagonista é significativo. O voo para a independência, transição de criança para adolescência, voo em busca de si mesma, das suas identidades.

Os lares provisórios da família Dos anjos demonstram o nosso reflexo: a provisoriedade de nossos próprios lares, a transitoriedade, volatilidade, deslocamentos, que aparecem inclusive nas identidades dos personagens. Os espaços em branco que não podem ser preenchidos, infinidade de escolhas que dá origem ao caos.

As personagens do romance de Lunardi, por sua vez, são exemplos de relacionamentos esfacelados e desgastados. As próprias irmãs não possuem um relacionamento amigável, nem mesmo em relação a família. Relacionamentos e

identidades fluidas, não há solidez, as relações estão permeadas por laços que podem se desfazer a qualquer momento, laços de afeto quase inexistentes.

Portanto, os temas abordados neste trabalho giram em torno da modernidade a pós-modernidade, liquidez, o caos em Nietzsche, turbilhão dos grandes centros urbanos, a fragmentação, os lares esfacelados, identidades multifacetadas e relacionamentos fragilizados, temas caros ao romance contemporâneo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BERMAN, Marshal. **Tudo o que é sólido desmancha no ar**. RJ: Cia das Letras, 1982

LUNARDI, Adriana. **A vendedora de fósforos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. **O Manifesto do Partido Comunista**. Trad. prefácio e notas: Edmilson Costa. ed.3. São Paulo: Edipro, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do mal ou prelúdio de uma filosofia do futuro**. Tradução Márcio Pugliesi. Curitiba: hemus livraria, distribuidora e editora S.A, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-Modernidade**. Porto: Afrontamento, 1996 (5ª edição) (1ª ed.: 1994).

VIDAL, Luiz. **Ideias de Nietzsche**. Guarulhos/Porto Seguro: Cad. Nietzsche, v. 37, n.3, outubro/dezembro, 2016.

**Capítulo 6**  
**FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES  
DE LÍNGUA PORTUGUESA: OS DESAFIOS DA  
PRÁTICA DOCENTE**

*Maria do Socorro Lopes da Silva*  
*Daliane do Nascimento dos Santos Rodrigues*

## FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

**Maria do Socorro Lopes da Silva**

*Docente da Educação Básica, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Ceará, socorrolopes.mi@gmail.com*

**Daliane do Nascimento dos Santos Rodrigues**

*Docente da Educação Básica e ensino superior, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Ceará, dalianenascimento@yahoo.com.br*

**Resumo:** O presente estudo tem como objetivo refletir os desafios da prática dos docentes de Língua Portuguesa no ensino híbrido a partir da formação contínua. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de natureza empírica com dezesseis professores que lecionam Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental no Município de Acarape-Ceará. Para o estudo nos embasamos nos autores como Imbernon (2010); Freire (1996, 2013); Nóvoa (1997); Almeida e Fernandes (2020); Pimenta (2012); Rios (2010); Costa (2020); Bagno (2007) e Travaglia (2013). Diante o cenário educacional vivenciado com uma política de resultados das avaliações em larga escala que promove um trabalho técnico de reprodução, há uma articulação em rede, inclusive a formação contínua é usada como ponte de interligação. Essa problemática causa tensões que afetam as práticas docentes no contexto do ensino híbrido. Desse modo, o professor vive essa crise de identidade e é desafiado a atender essa política imposta de resultados e a possibilidade de adotar práticas que veiculam a formação humana e a transformação da sociedade. Para tanto, a formação contínua constitui um importante mecanismo de renovação de esperança e ressignificação de uma postura docente ao enfrentamento da situação descrita, ela traduz em uma relação de constante amadurecimento e constituição da identidade docente, pois é o momento de reflexão da prática e aprofundamento teórico. Os resultados apontaram que a formação contínua contribui para o aprofundamento dos conhecimentos através das trocas de vivências das práticas docentes no ensino da língua materna, o que fortalece o processo de ação e reflexão na constituição de uma práxis transformadora.

**Palavras-chave:** Formação contínua. Professores de Língua Portuguesa. Prática docente.

**Abstract:** The present study aims to reflect the challenges of Portuguese language teacher practice in hybrid teaching based on continuous training. Methodologically, it is a research with a qualitative approach of an empirical nature with sixteen teachers who teach Portuguese Language in the Final Years of Elementary School in the

Municipality of Acarape-Ceará. For the study, we rely on the authors as Imbernon (2010); Freire (1996, 2013); Nóvoa (1997); Almeida e Fernandes (2020); Pimenta (2012); Rios (2010); Costa (2020); Bagno (2007) e Travaglia (2013). In view of the educational scenario experienced with a policy of large-scale evaluation results that promotes technical reproduction work, there is a network articulation, including continuing education is used as a bridge of interconnection. This problem causes tensions that affect teaching practices in the context of blended learning. In this way, the teacher experiences this identity crisis and is challenged to meet this imposed policy of results and the possibility of adopting practices that convey human formation and the transformation of society. Therefore, continuing education is an important mechanism for renewing hope and re-signification of a teaching posture when facing the described situation, it translates into a relationship of constant maturation and constitution of the teaching identity, as it is the moment of reflection on the practice and deepening theoretical. The results showed that continuing education contributes to the deepening of knowledge through the exchange of experiences of teaching practices in the teaching of the mother tongue, which strengthens the process of action and reflection in the constitution of a transforming praxis.

**Keywords:** Continuous formation. Portuguese Language Teachers. Teaching practice.

## INTRODUÇÃO

O cenário social e econômico atual exigem profissionais qualificados para o atendimento à demanda de um sistema de capital produtivo. O contexto educacional, também se encontra no cerne da questão, visto que em seu processo de democratização incidiu mudanças nas políticas públicas, mobilizando novas perspectivas no que diz respeito também à formação contínua do professor.

Várias lógicas dos pensamentos hierárquicos dos que compõem o corpus do sistema educacional, impõem uma mera repetição de conteúdos e técnicas pensados e idealizados por um grupo e traduzidos em metas estabelecidas e conteúdos instrumentalizados que visam o esvaziamento das práticas pedagógicas dos docentes.

Essas demandas da sociedade requerem do docente uma postura de adequação a esses pensamentos ideológicos. Atualmente vivemos uma situação atípica de pandemia gerada pelo novo coronavírus 2019 (COVID-19), denominado de vírus (SARS-CoV), causador de doença respiratória, como uma das consequências a necessidade de isolamento social e a ressignificação do modelo de ensino remoto.

O professor, um profissional mediador da aprendizagem, advindo de uma formação constituidora de saberes, deve refletir sobre essas concepções impostas e

primar pelos princípios e valores das práticas, de maneira que venha a fortalecer o processo da emancipação humana.

Desse modo, o professor vive essa crise de identidade, ora deve atender essa política imposta de resultados, ora fala mais alto a possibilidade de adotar práticas que veiculam a formação humana e a transformação da sociedade e ainda se adequar aos novos modelos de ensino remoto.

Dessa forma, a formação contínua constitui um importante mecanismo de renovação, de esperança e ressignificação de uma postura docente ao enfrentamento da situação descrita e que deve traduzir numa relação de constante amadurecimento e constituição da identidade docente, pois é o momento de reflexão da prática e aprofundamento teórico.

Diante disto, objetiva-se refletir as implicações na prática dos docentes de Língua Portuguesa no ensino híbrido a partir da formação contínua. Relatamos no presente artigo as vivências no curso de formação continuada para professores de Língua Portuguesa no município de Acarape, Maciço de Baturité - Ceará. Explicitamos também os resultados apontados e todos os caminhos teóricos percorridos para a sua execução, mediante exposição das respostas dos docentes na pesquisa.

A Secretaria Municipal da Educação é constituída por docentes que ministram formação continuada para professores desde a Educação Infantil, Anos iniciais e Finais da Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos.

Dentro desse contexto, os formadores são conhecedores da realidade, visto que alguns contemplam anos de experiência no exercício de sala de aula, o que facilita o diálogo nas formações e oportuniza reflexões acerca das teorias e práticas docente. Portanto, “A ideia de professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola” (IMBERNON, 2010, p. 47-48).

Desta feita, dentro da formação contínua é proporcionado aos docentes situações que viabilizam uma postura reflexiva, com a perspectiva de permanente busca de conhecimento para uma melhor atuação no exercício de suas funções, principalmente no momento atual de ensino híbrido.

Nessa perspectiva, Freire (2013) acentua que:

[...] a responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do docente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (p. 56).

A formação contínua de professores deve ser um compromisso profissional no intuito de melhorar a prática docente e aprofundar os conhecimentos de maneira crítica, tendo como base para essa trajetória formativa a implementação de uma resposta positiva na sala de aula com os discentes.

Corroboramos com Almeida e Fernandes (2020) quando enfatizam que

[...] a formação continuada, como parte do desenvolvimento profissional dos professores, é um elemento potente para a (re)configuração de sua profissionalidade, por trazer para as ações dos cursos e encontros a reflexão situada sobre o trabalho do professor (p. 87).

Na assertiva, entendemos que em qualquer nível de modalidade de ensino é um processo que demanda do docente o aperfeiçoamento profissional, a propriedade dos conteúdos e o planejamento das ações pedagógicas que permeiam o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa dentro do cotidiano escolar.

Assim, busca-se o fortalecimento de vivências e trocas de experiências entre os pares dentro do contexto de formação, mesmo sendo desenvolvido um trabalho de desempenho e apreensão no que concerne a busca dos resultados. Contudo, há uma compreensão de cada especificidade de situação de ensino dentro de suas tensões e diversidades.

Dessa forma, as relações entre os docentes são fortalecidas nas formações realizadas mensalmente, durante o período de oito meses no decorrer do ano letivo. Os encontros eram realizados dentro da própria Secretaria Municipal da Educação (SME), com a pandemia os encontros passaram a ser virtualmente com a participação de 16 professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa.

Após a apresentação da introdução, delineamos na segunda sessão reflexões do papel do educador no contexto atual, situando o leitor às discussões dos desafios acerca das relações que se estabelecem no exercício da profissão docente. Por

consequente, discutimos os procedimentos metodológicos na execução da pesquisa. Na quarta sessão, apresentamos os resultados com as inferências diante as falas dos docentes e, por último, as considerações finais.

### **Reflexões do papel do educador no contexto atual**

Com o paradigma da racionalidade técnica imposta durante grande parte do processo histórico-educacional no contexto brasileiro, especialmente com a compartimentalização do conhecimento, atualmente vários elementos ainda permeiam a organização do trabalho de uma forma a ser ressignificada pelos docentes.

Assim, o ensino se constitui, em grande parte, como transmissão de conteúdos e o professor apenas como um técnico, meramente repetidor, desconsiderando os conhecimentos prévios construídos na sua identidade docente ao longo de seu processo formativo.

Na concepção de Pimenta (2012), ensinar é uma atividade do meio social que de forma complexa há a modificação por meio da interação do docente e discente em diferentes contextos, o que vem a possibilitar uma transformação dos indivíduos no contexto o qual estão inseridos. Desse modo, a utilização da prática didática desenvolvida em um ensino e aprendizagem, deve constituir docentes problematizadores e críticos diante da realidade que emerge de todos os âmbitos do cenário social.

Essa politização deve se fazer presente, principalmente no palco da formação continuada que é um vetor de aprimoramento do trabalho pedagógico, do desenvolvimento profissional e da articulação entre a teoria e a prática.

Costa (2020) enfatiza que

[...] a prática, portanto, irá ajudar os profissionais a analisar a construção/desconstrução/reconstrução de sua identidade profissional, pois é nela que estão situados os diferentes determinantes que interferem no movimento histórico em que se faz presentes os fenômenos de ensinar e aprender (p. 514).

A autora ainda orienta “[...] que os conhecimentos teóricos, mesmo sendo importantes, não são suficientes para o exercício da docência, que demanda constante aprendizado teórico-prático na gestão da carreira[...].”

Destarte, na ação pedagógica deve se fazer presente a junção da teoria e prática, objetivando uma práxis libertadora, pautada no respeito e na valorização do ser humano.

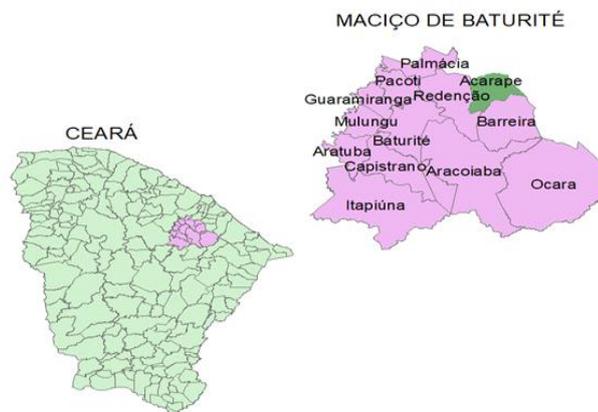
## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste artigo, optamos por uma abordagem de natureza qualitativa, levando em conta a forma singular dos participantes da pesquisa. “Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar” (MINAYO, 2013, p. 79).

Em relação ao procedimento técnico empregou-se o diálogo com gravação dos áudios com a devida permissão dos docentes.

Os sujeitos da investigação foram 16 professores que lecionam Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental no município de Acarape, que fica a cerca de 56 km da capital do Estado do Ceará, como mostra a figura abaixo:

**FIGURA 1:** Mapa da Macrorregião de Baturité-CE.



Fonte: IPECE (2018).

De acordo com a figura do mapa, Acarape é um município de pequeno porte, contando, atualmente, com sete escolas municipais, dois centros de educação infantil, uma escola de Ensino Médio, onde também é situado o Campus dos Palmares com sede da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em Redenção-CE.

De acordo com Minayo (2007), as técnicas usadas para as coletas de dados organizadas em forma de grupo, complementam os outros instrumentos de coleta

como observação, aplicação de questionário individual e semiestruturado, como uma das formas de avaliar os achados da pesquisa.

Assim, através da coleta e análise das informações alcançadas na pesquisa de campo é que se pode conferir ou refutar as proposições propostas e, finalmente, responder as questões de pesquisa (YIN, 2009).

Diante essa proposta, analisamos as respostas, levando em conta o contexto real e a relevância das vozes dos participantes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os docentes participantes da pesquisa demonstraram bastante compromisso com a profissão e principalmente na realização pessoal. Abaixo descrevemos minuciosamente o perfil de cada um.

**Quadro 1:** Perfil dos docentes.

DOCENTES	NÍVEL	TEMPO DE SERVIÇO	VÍNCULO
D1	Graduanda de Letras	3 Anos	Contratada
D2	Graduanda de Letras	4 Anos	Contratada
D3	Graduada em Letras	1 Ano	Contratada
D4	Especialista em Língua Portuguesa e Literatura	8 Anos	Contratada
D5	Especialista em Língua Portuguesa e Literatura	28 Anos	Efetiva
D6	Especialista em Língua Portuguesa e Literatura	13 Anos	Efetiva
D7	Graduada em Língua Portuguesa	29 Anos	Efetiva
D8	Especialista em Língua Portuguesa e Literatura	23 Anos	Efetiva
D9	Graduada em Língua Portuguesa	30 Anos	Efetiva
D10	Mestre em Educação	23 Anos	Efetiva
D11	Mestre em Educação	22 Anos	Efetiva

D12	Mestre em Sociobiodiversidade e Tecnologias Renováveis	1 Ano	Contratada
D13	Graduada em Letras	5 Anos	Contratada
D14	Especialista em Língua Portuguesa	23 Anos	Efetiva
D15	Graduanda em Humanidades	1 Ano	Contratada
D16	Graduada em Pedagogia	28 Anos	Efetiva

**Fonte:** Autores (2020).

De acordo com a descrição da Quadro 1, os professores vivenciam a constituição docente com diferentes possibilidades de trocas de experiências em virtude do tempo de serviço. Esse processo conduz em um movimento de desenvolvimento nas formações através do diálogo que entrelaça a reflexão à luz da teoria e da prática diária de sala de aula.

Na assertiva, para averiguarmos suas práticas pedagógicas, indagamos sobre as ações desenvolvidas com a gramática dentro de sala de aula no ensino híbrido. Destacamos as respostas mais incisivas que serão identificadas por codinomes de D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7... para a preservação de suas identidades.

Eu trabalho a gramática para a vida, pro dia a dia, textos que estão ao nosso redor porque a língua formal é a que tem prestígio, por isso, nós, enquanto professores, temos que oportunizar esse estudo para que o aluno saiba usar adequadamente. Trabalho mais com o texto: ler, compreender e oralidade. Dentro desse contexto vou trabalhando a gramática, vou dinamizando diante do cenário que estamos vivendo. (D1)

Trabalho a gramática dentro do texto, de acordo com situações, pois quando trabalhamos a gramática separadamente, quando fazemos perguntas, percebemos que os alunos esquecem totalmente o que de fato é a gramática que ele acabou de estudar nos anos anteriores. (D2)

Quando eu iniciei na minha carreira trabalhávamos a gramática, por exemplo: verbos, advérbios, tudo de forma muito separada. De repente unificou. Foi muito difícil essa junção. Com certeza, para os alunos, se tornou bem mais fácil esse estudo da gramática dentro do texto. (D3)

Antigamente eu trabalhava o dia da gramática, o dia da leitura e compreensão do texto e o dia da produção de texto. Hoje eles já são habituados a esse novo trabalho, retirando tudo do texto. (D4)

Diante as colocações dos docentes percebemos uma tendência ao processo de ensino estrutural e gramatical da língua. Para Bagno (2007, p.45), “[...] todo e qualquer indivíduo varia à sua maneira de falar, monitora mais ou menos seu comportamento verbal, independentemente de seu grau de instrução, classe social, faixa etária etc.” Neste sentido, as falas implicam que a ação de ler induz o texto como pretexto, este é requisito básico para o ensino normativo das estruturas e funções.

Conforme Travaglia (2013) há três concepções básicas de gramática: Gramática teórica: teoria linguística ou gramatical que objetiva apresentar como é o mecanismo da língua, ou seja, a sua constituição e o seu funcionamento. Desse modo, ao analisarmos as percepções dos docentes, percebemos uma mesclagem do trabalho desenvolvido com a gramática ao mesmo passo que constatamos uma tomada de decisão promovida pela reflexão e transformação da prática.

Dentro desse contexto, Freire (1996, p. 43) ressalta que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática”. Nessa perspectiva, percebemos a sede dos professores em adotar novos mecanismos de escolha que possam aprimorar a prática e conseqüentemente o ensino e aprendizagem.

Dando continuidade, indagamos sobre a importância do ato de planejar para melhoria da prática:

Trabalho no meu planejamento atividades que de fato os alunos apresentam dificuldades. O que mais meus alunos sentem dificuldades é justamente o sentido da palavra dentro do contexto. Isso eu sempre enfatizo no meu planejamento para amenizar essa dificuldade. (D5)

Um dos maiores desafios pra mim é a produção de texto, o que se agravou nesse período de ensino híbrido, justamente porque eles não querem ler, então no meu planejamento busco sempre enfatizar a leitura e a produção em minha prática. (D6)

Procuro planejar em cima das dificuldades dos alunos. Percebo que eles são muitos pobres de vocabulários. Eu trabalho em uma pequena comunidade em uma escola muito pequena, há até dificuldades de acesso à internet, porém busco diversos gêneros textuais e trabalho no dia a dia. (D7)

Eu já estou com vinte e oito anos de serviço, porém acho primordial o planejamento, principalmente quando sentamos com os demais colegas da área para a troca de ideias e atividades e nos permite também rever nossas estratégias em sala de aula. (D16)

No processo de formação, os docentes são os protagonistas ativos na construção de sua própria prática e principalmente na interação e na troca de experiência de suas atividades, oportunizado também pelo momento do planejamento. Com esse sentido, Nóvoa (1997, p.26) destaca que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Nessa perspectiva, essa prática docente se mantém continuamente em busca da construção do saber, em uma ressignificação da constituição de uma nova conduta profissional.

Na oportunidade, os entrevistados foram convidados a explanarem os diferentes olhares sobre as experiências de sala aula:

Eu passei cinco anos na Universidade e meu desejo sempre foi ensinar e fazer a diferença nas vidas dos meus alunos. Hoje, percebo pela experiência que tenho em sala de aula que sou uma aprendiz, pois todos os dias aprendo com meus alunos e diante das dificuldades com o uso das tecnologias, aprendo também em nossa formação e nas trocas de experiências com os meus colegas de trabalho. (D9)

Faço parte da mesma escola há muito tempo. Temos um bom relacionamento. Todos colaboram, desde o porteiro a cantina. A cada ano nos deparamos com novos desafios e pensamos que não iremos conseguir. São várias as dificuldades, porém a fé, a resiliência e a união fazem com que superemos tudo no decorrer do ano. (D16)

De acordo com as experiências dos anos em sala de aula, pensamos que sabemos e podemos conduzir qualquer situação. No entanto, nos deparamos com diversos jovens em situações de vulnerabilidades, nos sensibilizamos com as dificuldades de vivências dos alunos no ensino híbrido e dessa forma vamos aprendendo a lidar também com as dificuldades refletidas em sala de aula. (D14)

A partir dos desafios da docência é que se deve implementar a prática, considerando as falas “cada ano nos deparamos com novos desafios”, “diante das dificuldades, aprendo” e “nos sensibilizamos com as dificuldades” os professores relatam as dificuldades, mas, sobretudo, a aprendizagem destacada com os desafios vivenciados no cotidiano escolar. Isso conduz principalmente ao processo de reflexão,

o que subjaz ao professor realizar pesquisas e aprofundar conhecimentos que venham contribuir para preencher todas as dificuldades das lacunas deixadas.

No exercício da docência submerge a natureza técnica, ética, estética e também política (RIOS, 2010). Tudo isso gera uma relação entre os docentes e discentes, ou seja, é nesse convívio que se constrói um fator determinante para a edificação de uma nova postura de valores e princípios que venham a contribuir para a formação do saber e humana do aluno.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo desse estudo buscamos refletir as implicações na prática dos docentes de Língua Portuguesa no ensino híbrido a partir da formação contínua, visto que esse processo incide diretamente no processo ensino-aprendizagem.

A partir dessa possibilidade formativa, que busca reflexões do contexto de sala de aula, percebemos a demanda das responsabilidades que recaem sobre o docente de Língua Portuguesa, e, sobretudo, ainda carrega o peso, na visão de muitos, como a única disciplina responsável pelo desenvolvimento da leitura e escrita.

Durante as colocações dos docentes, percebemos uma formação humanizada, direcionada para a reflexão da própria prática e voltada para o desenvolvimento de formação também dos sujeitos, ou seja, dos discentes.

Assim, os docentes apresentam-se completamente envolvidos com a formação continuada, buscando associar a prática, convergindo sempre as novas exigências apresentadas e vivenciadas na sociedade, porém com ações e posições críticas perante as políticas que centralizam na figura do professor as atenções de culpabilização quando os resultados não são alcançados diante as metas definidas.

Os resultados apontaram que a formação contínua dos professores de Língua Portuguesa, contribui para o aprofundamento dos conhecimentos através das trocas de vivências das práticas docentes e fortalece o processo de ação e reflexão como princípios embasadores de uma práxis transformadora que perpassa todo o caminhar da constituição da identidade docente, principalmente no cerne do ensino híbrido.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; FERNANDES, Tiago Rufino. Proposições conceituais em torno da formação e do trabalho docente: uma orientação emancipatória para o desenvolvimento profissional. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, MG, v.27, n.1, p. 68-92, jan./abr./2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52747/28185>. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v27n1a2020-3>. Acesso em 16 de agosto de 2021.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso-por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

BARBOSA, Tereza Cristina Lima; COSTA, Elisangela André da Silva. Formação Continuada: Contribuições para Práxis Docente do Professor das Séries Iniciais. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.8 – 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2837/1639>. Acesso em 16 de agosto de 2021.

FREIRE, Paulo. **Professora sim; tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. 24. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 9. ed., 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. O Protagonismo da Didática nos cursos de Licenciatura: a Didática como campo disciplinar. In: YOSHIE, U. F. Leite [et al]. (Org.). **Políticas de Formação Inicial e Continuada de professores**. [recurso eletrônico]. Araraquara/SP: JM Editores, 2012, v. 1, p. 54-68.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2010.

YIN, Robert K. **Case study research, design and methods** (applied social research methods). Thousand Oaks. California: Sage Publications, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Na trilha da gramática**: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. São Paulo: Cortez, 2013 (Coleção Biblioteca Básica de Alfabetização e Letramento).

**Capítulo 7**  
**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOBRE O**  
**FÊNOMENO VARIÁVEL DA CONCORDÂNCIA**  
**NOMINAL A PARTIR DOS TRÊS EIXOS PARA O**  
**ENSINO DE GRAMÁTICA**

*Julia da Rosa Diogo*  
*Táise Simioni*

# PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOBRE O FÊNOMENO VARIÁVEL DA CONCORDÂNCIA NOMINAL A PARTIR DOS TRÊS EIXOS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

**Julia da Rosa Diogo**

*Graduada em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pampa. Mestranda em Letras na Universidade Federal de Pelotas. Contato: diogojulia81@gmail.com*

**Táise Simioni**

*Graduada, mestre e doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora associada da Universidade Federal do Pampa. Contato: taisesimioni@unipampa.edu.br*

## RESUMO

No presente trabalho, apresentamos uma proposta pedagógica acerca da concordância nominal. A proposta está fundamentada nos três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2017), a saber: (i) o ensino de gramática como atividade reflexiva (FRANCHI, 2006), (ii) o ensino de gramática relacionado à produção de sentidos (NEVES, 2021; PAULIUKONIS, 2008) e (iii) o ensino de gramática relacionado a variação e normas (VIEIRA, 2017). Tal proposta tem por objetivo possibilitar uma reflexão e análise da variação linguística com ênfase na concordância nominal. Neste trabalho é feita uma avaliação com um olhar mais subjetivo sobre a própria experiência de elaboração da proposta, para a qual contribuíram registros de dados feitos em um diário reflexivo, com a finalidade de avaliar se a proposta pedagógica conseguiria dar conta de alcançar seus objetivos. A partir de tal avaliação, foi possível constatar que a proposta traz elementos com potencial para que, no caso de ela ser aplicada, (i) os alunos tenham a oportunidade de refletir sobre a concordância nominal, em função das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas elaboradas; (ii) os alunos possam observar e analisar os diferentes sentidos que podem ser construídos com construções que adotam a concordância redundante ou não redundante; e (iii) os alunos reflitam sobre a variação presente na concordância nominal e as normas que envolvem tal fenômeno. Trata-se de uma proposta que objetiva trazer contribuições para um processo de ensino-aprendizado significativo para alunos e professores.

**Palavras-chave:** Concordância nominal. Variação linguística. Ensino de gramática.

## ABSTRACT

In the present paper, we present a pedagogical proposal about nominal agreement. The proposal is based on the three axes for grammar teaching proposed by Vieira

(2017), namely: (i) grammar teaching as a reflexive activity (FRANCHI, 2006), (ii) grammar teaching related to meaning production (NEVES, 2021; PAULIUKONIS, 2008), and (iii) grammar teaching related to variation and norms (VIEIRA, 2017). Such a proposal aims to enable a reflection and analysis of linguistic variation with emphasis on nominal agreement. In this paper, an evaluation is made with a more subjective look at the experience of elaborating the proposal, through data records made in a reflective diary, with the purpose of evaluating if the pedagogical proposal would be able to achieve the objectives. From this evaluation, it was possible to see that the proposal brings elements with potential so that, in case it is applied, (i) the students will have the opportunity to reflect about nominal agreement, due to the linguistic, epilinguistic and metalinguistic activities developed; (ii) the students will be able to observe and analyze the different meanings that can be constructed with constructions that adopt redundant or non-redundant agreement; and (iii) the students will reflect about the variation present in nominal agreement and the norms that involve this phenomenon. This proposal aims to contribute to a meaningful teaching-learning process for students and teachers.

**Keywords:** Nominal agreement. Linguistic variation. Grammar teaching.

## 1 INTRODUÇÃO

Coelho *et al.* (2015), com base nos pressupostos da Sociolinguística, afirmam que a língua, ao mesmo tempo que possui estrutura, também é dotada de variabilidade, ou seja, é um sistema heterogêneo composto por regras que condicionam o fenômeno da variação. Ainda segundo as autoras, uma evidência de que a heterogeneidade é estruturada é o fato de os indivíduos de uma comunidade se entenderem e conseguirem se comunicar, apesar da diversidade linguística. A partir disso, a Teoria da Variação e Mudança fornece um instrumento metodológico que permite analisar e sistematizar os diferentes tipos de variação linguística.

Tradicionalmente, o foco dado ao estudo de língua, em sala de aula, ainda é o ensino prescritivo, isto é, aquele voltado para a exploração das regras da gramática normativa (PATRIOTA; PEREIRA, 2018). É, portanto, um ensino que privilegia o estudo da norma padrão da língua, ignorando a diversidade e as habilidades linguísticas que o aluno já traz consigo, pois, para essa forma de ensino, existe uma língua padrão, única e correta, a qual busca enquadrar o indivíduo em um padrão social, cultural e político pré-definido (PATRIOTA; PEREIRA, 2018). A fim de reverter tal cenário, é necessário que os professores criem condições favoráveis a uma discussão cientificamente fundamentada sobre a variação e a mudança linguística no contexto escolar.

Com base nisso, este trabalho tem como objetivos abordar o fenômeno variável da concordância nominal e apresentar uma proposta pedagógica sobre este fenômeno, destinada a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e apoiada nos três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2017).

A importância do presente trabalho reside no fato de que os alunos têm o direito de se apropriarem da norma culta, já que esta é mais prestigiada socialmente e necessária em muitas situações comunicativas. Isso, entretanto, deve ser feito de uma maneira que não se trate com preconceito a variedade linguística que os alunos representam e pela qual são identitariamente representados.

Desta forma, este trabalho pode trazer contribuições para uma visão menos estigmatizada das diferentes formas de realização da concordância nominal, pois busca estratégias para aprimorar o ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, além de auxiliar professores a apresentar os conteúdos gramaticais de uma maneira que leve em conta a variedade linguística de cada um dos alunos, sem deixar de lado a norma culta, mas tentando evitar o ensino prescritivo.

O presente trabalho é dividido em cinco seções. Após esta introdução, na segunda seção, é apresentada a fundamentação teórica, que (i) discute as contribuições da Sociolinguística para o ensino, (ii) apresenta os três eixos para o ensino de gramática elaborados por Vieira (2017) e (iii) mostra os resultados de pesquisas sociolinguísticas sobre o fenômeno da concordância de número. A terceira seção é destinada à apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos para a elaboração da proposta pedagógica. Na quarta seção, é feita a análise da proposta pedagógica. E, na quinta seção, são apresentadas as considerações finais.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Esta seção apresenta, em sua primeira subseção, as contribuições da Sociolinguística para o ensino. A segunda subseção apresenta os três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2017). E a terceira subseção discute o fenômeno da concordância nominal, trazendo os resultados de pesquisas sociolinguísticas quanto à categoria de número.

### **2.1 A Sociolinguística e suas contribuições para o ensino**

A Teoria da Variação e Mudança Linguística, chamada também de Sociolinguística Laboviana ou Quantitativa (LAVOB, 2008 [1972]), tem como objetivo

principal o estudo da variação e da mudança da língua no contexto social da comunidade de fala. Para os sociolinguistas, a variação é algo inerente a toda língua, constituída de uma heterogeneidade ordenada, princípio importante na identificação de grupos e na determinação de diferenças sociais na comunidade (COAN; FREITAG, 2010).

Nesse cenário, a Sociolinguística busca estudar as regras variáveis da língua de acordo com os contextos sociais em questão, lembrando que a variação é o processo pelo qual duas ou mais formas podem ocorrer no mesmo contexto linguístico. Portanto, dois requisitos devem ser cumpridos: as formas envolvidas precisam (i) ser intercambiáveis no mesmo contexto e (ii) manter o mesmo significado referencial (COELHO *et al.*, 2015).

O caráter heterogêneo do sistema linguístico é resultado de duas ou mais formas em variação, isto é, duas ou mais variantes, que se alternam a partir de condicionadores internos (linguísticos) e externos (extralinguísticos) que influenciam a variação. Além disso, a variação observada na língua tem uma forte influência do modo como os falantes avaliam a sua variedade linguística e a variedade utilizada pelos outros.

No que diz respeito ao ensino, segundo Coan e Freitag (2010), no Brasil, somente a partir dos anos 1980 as ciências linguísticas chegam à escola, sendo aplicadas ao ensino de língua materna. Conforme Soares (2002), as ciências linguísticas, principalmente a Sociolinguística, alertaram a escola sobre a necessidade de abordar a heterogeneidade linguística e sobre as diferenças entre as variedades linguísticas faladas pelos alunos e a variedade de prestígio que pretendia ser ensinada na escola, sobretudo a partir da democratização do ensino, que possibilitou o ingresso escolar de alunos pertencentes às camadas populares, fato que “exige uma nova postura dos professores diante das diferenças dialetais como novos conteúdos e uma nova metodologia para a disciplina português” (SOARES, 2002, p. 171).

Ainda assim, o foco dado ao estudo de língua em sala de aula permanece, mesmo nos dias atuais, sendo o ensino prescritivo, isto é, aquele voltado para a exploração das regras da gramática normativa. É, portanto, um ensino que privilegia o estudo da norma padrão da língua em oposição à diversidade linguística dos alunos, pois, para essa forma de ensino, existe uma língua padrão, única e correta, a qual busca, como mencionado anteriormente, enquadrar o indivíduo em um padrão social, cultural e político pré-definido (PATRIOTA; PEREIRA, 2018). Nesse contexto, “as

variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 34). A partir dessa concepção de ensino, a teoria do “certo” e do “errado” acabou se estabilizando em sala de aula e elegeu um único uso como correto e mais valorizado (PATRIOTA; PEREIRA, 2018).

A escola deve cumprir o papel de oferecer condições para que o aluno possa desenvolver plenamente suas competências sociocomunicativas. Para isso, deve ensinar a norma culta, e não, necessariamente, a norma padrão, sem exigir que o aluno substitua a sua norma por outra, mas buscando capacitá-lo a dominar outras variedades para que assim possa reconhecer os diferentes usos linguísticos e, se desejar, adequá-los a diferentes situações. As variedades cultas, nas modalidades orais e escritas, são manifestações do uso da língua, já a norma padrão é “um construto idealizado” (FARACO, 2008, p. 172). Isso deixa claro que se deve ensinar a norma culta, não, necessariamente (muito menos exclusivamente), a norma padrão.

Conforme Faraco (2008), ao ensino de português não cabe apenas ampliar o domínio das atividades de fala e escrita dos alunos, mas, juntamente com esse trabalho, realizar uma análise reflexiva sobre a própria língua:

esse pensar visa a compreensão do funcionamento interno da língua e deve caminhar de uma percepção intuitiva dos fatos a uma progressiva sistematização, acompanhada da introdução do vocabulário gramatical básico (aquele que é indispensável, por exemplo, para se entender as informações contidas nos dicionários). No fundo, trata-se de desenvolver uma atitude científica de observar e descrever a organização estrutural da língua, com destaque para a imensa variedade de formas expressivas alternativas à disposição dos falantes (FARACO, 2008, p. 158).

Após essa discussão sobre como a Sociolinguística contribui para a problematização em relação a um ensino prescritivo, a próxima subseção apresenta a abordagem de Vieira (2017) para o ensino de gramática, a qual fundamenta a proposta apresentada aqui. Cabe destacar que a concordância nominal é um fenômeno morfossintático (gramatical, portanto) e variável.

## **2.2 Proposta teórico-metodológica para o ensino de gramática**

Este trabalho busca apresentar uma proposta de intervenção a partir dos três eixos para o ensino de gramática, visando, assim como Vieira (2017), a articulação

entre as orientações diversas sobre o tratamento pedagógico do componente linguístico e apresentando uma abordagem mais produtiva da gramática dentro de sala de aula.

Considerando a referida variabilidade de concepções, tanto teóricas quanto metodológicas, é preciso refletir sobre o papel do ensino de Língua Portuguesa e qual é a importância dos temas gramaticais em meio a essa rede de propostas, objetivando sempre preservar o interesse maior de colaborar com a qualidade das aulas e com o crescimento da competência comunicativa dos alunos (como leitores e produtores de textos) nas diferentes fases de sua formação. Foi pensando nesse desafio que Vieira (2017) elaborou uma proposta experimental para o ensino de gramática em três eixos, de maneira a abordar o tratamento dos temas linguísticos segundo suas várias faces.

O objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa deve ser o de desenvolver a competência de leitura e de produção de textos. Assim, “a unidade textual – em toda a sua diversidade de tipos e gêneros, nos diversos registros, variedades, modalidades, conforme as possíveis situações sociocomunicativas – deve ser ponto de partida e de chegada das aulas de Português” (VIEIRA; BRANDÃO, 2008, p. 9-10). Cabe ressaltar que os elementos de natureza formal – relacionados aos diferentes níveis gramaticais – são elementos fundamentais, embora não exclusivos, obviamente, para a construção de um texto.

Para Vieira (2017), o ensino de gramática só poderá ser realizado se houver a reflexão, portanto não se trata de uma prática intuitiva, mas de uma prática que busque integrar a reflexão linguística junto aos outros objetivos escolares e, também, ao plano textual e à complexidade da variação linguística. Para isso, a autora afirma que a escola precisa trabalhar a gramática

i) considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo); ii) permitindo o acesso às práticas de leitura e de produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda, iii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos<sup>7</sup> de variação (BORTONI-RICARDO,

---

<sup>7</sup> Bortoni-Ricardo (2004) divide a variação no português brasileiro em três contínuos: de urbanização; de oralidade-letramento e de monitoração estilística. No contínuo da urbanização, tem-se em um dos polos as variedades rurais usadas pelas comunidades que são geograficamente isoladas; do outro lado, tem-se o polo das variedades urbanas, que são aquelas que receberam maior influência dos processos de padronização da língua. E, no meio, está a zona *rurbana*, que são aquelas que estão em núcleos semirurais e têm influência urbana, pela mídia, tecnologia, agropecuária, etc. O contínuo de

2005), que configuram uma pluralidade de normas de uso sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados (VIEIRA, 2017, p. 85-86).

A partir desses pressupostos gerais, Vieira (2017), com base na ampla literatura sobre o ensino de Português, propõe a conjugação de três eixos para o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, sendo que o primeiro deles é transversal em relação aos outros dois. Trata-se de evidenciar fenômenos linguísticos como “(i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades” (VIEIRA, 2017, p. 86).

Em relação ao primeiro eixo, relativo ao *ensino de gramática e atividade reflexiva*, Vieira (2017) considera que Franchi (2006) é o autor que mais se destaca, pois foi quem melhor sistematizou as práticas que se pressupõe eficientes nessa perspectiva. Assim, como propõe o autor, as atividades escolares que abordem o componente especificamente gramatical seriam de três naturezas: a linguística, a epilinguística e a metalinguística, devendo ser as duas primeiras prioridades nas primeiras séries da vida escolar.

A atividade linguística consiste no “exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (FRANCHI, 2006, p. 95). Em outras palavras, é preciso que se criem condições para o “exercício do ‘saber linguístico’ das crianças dessa ‘gramática’ que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas” (FRANCHI, 2006, p. 95). Trata-se de levar os alunos, desde o início, a utilizar diversos recursos expressivos com que falam e escrevem, operar sobre a sua própria linguagem, visando praticar a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua. Sendo assim, a atividade linguística busca “tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns” (FRANCHI, 2006, p. 98).

A atividade epilinguística se caracteriza quando começa “a intensificação de uma prática que começa na aquisição da linguagem” (FRANCHI, 2006, p. 97), quando a criança se exercita para construir objetos linguísticos que tenham maior complexidade e faz hipóteses relativas à estrutura da língua. Ela se liga à atividade

---

oralidade e letramento é dividido em dois polos: o de letramento, que são eventos mediados pela língua escrita, e o de oralidade, em que não há, diretamente, influência da língua escrita. No contínuo de monitoração estilística, há, também, dois polos: o de menor monitoração, em que há o mínimo de atenção à forma da língua, e o de maior monitoração, em que há mais atenção e planejamento.

linguística, “à produção e à compreensão do texto, na medida em que se cria condições para o desenvolvimento sintático dos alunos” (FRANCHI, 2006, p. 98). Para o autor, a atividade epilinguística se constitui em uma prática “que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 2006, p. 97).

Conforme Franchi (2006), a teoria gramatical resulta de uma larga familiaridade com os fatos da língua, como “decorrente de uma necessidade de sistematizar um ‘saber’ linguístico que se aprimorou e se tornou consciente” (FRANCHI, 2006, p. 98). É nessa etapa que a atividade metalinguística acontece, pois a referida familiaridade “abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical” (FRANCHI, 2006, p. 98). É somente com fatos relevantes sobre a sua língua que o aluno poderá lançar hipóteses sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas que utiliza, e “pode um dia falar de linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico” (FRANCHI, 2006, p. 98).

Ao abordar o *ensino de gramática e produção de sentidos* (eixo 2), Vieira (2017) destaca Neves (2020), com a interpretação funcionalista da gramática, e a abordagem da análise semiolinguística do discurso que Pauliukonis (2008) sintetiza. Essas duas abordagens têm buscado apresentar caminhos para um trabalho produtivo envolvendo gramática e sentido/texto.

Segundo Neves (2021), a explicitação do uso de uma língua natural, baseada em reflexão sobre os dados, “representa a explicitação do próprio funcionamento da linguagem. Isso exclui qualquer atividade de encaixamento em moldes de estrutura fixa, modelizada, com precisão de receita” (NEVES, 2021, p. 60). Sendo assim, o modelo que é esperado de lições de gramática que se coloque a serviço desse trabalho com a linguagem em processo

é aquele que reconhece e valoriza zonas de imprecisão, casos de oscilação, oportunidades de desvios, e em mais de uma direção. O mais legítimo testemunho do estatuto de uma língua natural é o seu equilíbrio instável, garantidor da possibilidade de resolução diante das diferentes e conflitantes pressões a que se submetem os usos (NEVES, 2021, p. 60).

A lição que abriga a visão funcional da linguagem é a de rejeitar os moldes pré-fabricados, com isso, pode-se estabelecer a noção que conduz toda a tarefa de

análise da linguagem e da língua: “quando o texto tece a produção de sentido na linguagem, as unidades que montam a costura não estão cognitivamente disponíveis, para os usuários” (NEVES, 2021, p. 60). Pelo contrário,

o falante as escolherá segundo a ‘receita’ que – automaticamente regrada pelo sistema da sua língua natural e requerida pelo seu propósito de uso – ele mesmo estabelece para a composição de seu texto, e o faz ‘escolhendo’ as peças de linguagem que combinará, assim como ‘escolhendo’ o modo de combinação que porá em funcionamento, tudo dentro daquilo que, no contexto de uso, mais responda a seus propósitos interacionais (NEVES, 2021, p. 61).

Segundo Pauliukonis (2008), para um ensino mais produtivo de interpretação e produção de textos, foi preciso deixar de lado a noção do que se entendia tradicionalmente por texto: “a de que é produto, resultado ou efeito, algo pronto e acabado, que sai da cabeça de um autor, a que, portanto, deve aderir a sensibilidade do leitor” (PAULIUKONIS, 2008, p. 242). Ao invés da prática de se buscar primeiramente o significado, *o que*, maior finalidade do ensino ainda hoje, talvez deva-se partir para o enfoque e análise do *modo* como o texto foi produzido, isto é, sair do significado original para os efeitos de sentido, a partir do exame das operações e estratégias linguísticas que o produziram.

No que se refere ao *ensino de gramática, variação e normas* (eixo 3), Vieira (2017) afirma que, embora o ensino de gramática – conjunto de regras naturais que permitem que se produza e se interprete enunciados capazes de significar (VIEIRA, 2017, p. 92) – não se confunda com o ensino de norma-padrão – conjunto de regras linguísticas a serem seguidas para o domínio de estruturas que são consideradas de prestígio em meios escolarizados, principalmente em situações formais orais e escritas (VIEIRA, 2017, p. 92) –, essas duas instâncias costumam estar relacionadas na prática escolar.

Segundo Vieira (2017, p. 92-93), seja para cumprir os propósitos voltados para o componente gramatical, seja para promover a capacidade do aluno de ler e de produzir texto a partir dos expedientes linguísticos, é necessário que as aulas de Língua Portuguesa possibilitem reflexões sobre as estruturas de que os alunos não têm conhecimento por não pertencerem à variedade que ele domina, que pode conter estruturas que são consideradas típicas da variedade popular (pertencentes às comunidades menos escolarizadas) e falada (praticada em gêneros textuais de fala espontânea). Isso pressupõe assumir que as construções gramaticais que estão

presentes nos materiais escolares, principalmente na modalidade escrita, são muitas vezes desconhecidas pelos alunos e, por isso, até mesmo ininteligíveis.

Vieira (2017) conclui que, ao se dar a devida importância à gramática nas aulas de Língua Portuguesa, o trabalho com a gramática possibilita promover a ampliação do repertório linguístico dos alunos, de maneira que possam usar e reconhecer as diversas formas alternantes em gêneros textuais variados. Sendo assim, não cabe ao professor de Língua Portuguesa “qualquer reserva em ensinar gramática, entendida como um conjunto de regras, de alcance textual nos níveis micro e macroestruturais, que permite que qualquer enunciado signifique” (VIEIRA, 2017, p. 100), produza sentido, e que se manifesta de maneira ao mesmo tempo sistemática e variável.

Após a apresentação da proposta de Vieira (2017), a próxima subseção aborda o fenômeno da concordância nominal. Essa discussão se justifica na medida em que uma proposta que busque discutir um fenômeno variável em sala de aula deve ser construída a partir do que se tem de conhecimento científico sobre ele, mesmo que tal proposta não reflita, de forma explícita e direta, tais conhecimentos.

### 2.3 Concordância Nominal

A partir da década de 1980, diversos estudos sobre a concordância de número no sintagma nominal foram realizados, dentre eles os de Scherre (1994) e Scherre e Naro (1998; 2006), autores expoentes em pesquisas sobre o tema.

De acordo com Brandão (2008), o que mais se observa nessas pesquisas, diferentemente do que é suposto pela gramática normativa, é a notável variedade de padrões de concordância, tendo em vista o variado número de constituintes que podem integrar o sintagma nominal (SN), além dos fatores linguísticos e extralinguísticos pelos quais tais padrões são condicionados.

Neste trabalho, apresentam-se resultados relativos à variável linguística posição do núcleo do sintagma nominal (SN) e também se discorre sobre as variáveis linguísticas e extralinguísticas que Brandão (2008), ao retomar resultados de outras pesquisas, aponta como mais relevantes para a compreensão do fenômeno linguístico em pauta, a saber: (i) saliência fônica, (ii) nível de escolaridade, que tem associação com *status* social, e (iii) paralelismo formal.

Scherre (1994), retomando seu trabalho realizado em 1988, analisa estruturas extraídas do banco de dados do Corpus Censo do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL). A autora extrai, do *corpus* constituído por 64 gravações, todos os

sintagmas nominais plurais que considera passíveis de variação não descrita na gramática tradicional brasileira. Assim, constata que, na amostra de fala analisada, a marca explícita do plural pode ser encontrada: (i) em todos os elementos flexionáveis do SN - variante explícita (**os** fregueses/novas escolas), (ii) em alguns elementos flexionáveis do SN - variantes explícitas e variantes zero (do**0** meus pais/as minhas duas filha**0**), (iii) em apenas um dos elementos flexionáveis do sintagma nominal - variantes explícitas e zero (uns troço**0**/ as porta**0** aberta**0**) e (iv) em nenhum dos elementos flexionáveis do SN - variante zero (dois risco verde/ uma porção de coisa interessante).

Scherre e Naro (1998), analisando os dados da mesma amostra, verificaram se os elementos nominais não nucleares tinham sua localização antes ou depois do núcleo e, se nucleares, analisaram sua posição na cadeia sintagmática. Segundo os autores, para os elementos nominais que não exercem a função de núcleo dos sintagmas nominais, o que é levado em consideração é a sua posição em relação ao núcleo. Assim, “elementos não nucleares à esquerda do núcleo favorecem marcas explícitas; elementos não nucleares à direita do nome desfavorecem-nas” (SCHERRE; NARO, 1998, p. 9). No entanto, os núcleos, se ocuparem a primeira posição na cadeia sintagmática, ou, em outras palavras, se estiverem mais à esquerda, favorecem mais marcas explícitas. Assim, o que se pode concluir é que a posição à esquerda favorece mais marcas explícitas de plural do que a posição à direita.

No que diz respeito à variável saliência fônica, como explicam Scherre e Naro (2006), os pares com o traço [-saliente] são aqueles que exibem apenas a inserção da marca explícita do plural em sílaba não-acentuada (*casa/casas; árvore/árvores*) ou são monossílabos átonos (*o/os*). Já, os pares com o traço [+saliente] são aqueles que exibem o acento na sílaba que recebe a marca explícita de plural (*café/cafés*) ou são monossílabos tônicos (*meu/meus*), apresentam mudanças morfológicas na relação singular/plural (*rapaz/rapazes; avião/aviões*) ou evidenciam o plural bimorfêmico (*ovo/ovos*).

Com relação a esta variável, os autores se fundamentam na hipótese de que as formas [+salientes] tendem a fazer mais marcação explícita de plural do que as formas [-salientes]. Scherre e Naro (1998), baseados na hierarquia proposta por Scherre (1988), mostram que, de fato, todos os itens mais salientes favorecem mais a presença de marcas explícitas nos elementos nominais dos sintagmas nominais, e

os menos salientes, isto é, os regulares favorecem menos a presença de marcas explícitas.

O fenômeno analisado é sensível às variações sociais, mostrando a pressão que os falantes sofrem por conta da variante zero ser estigmatizada. Como mostram Scherre e Naro (1998), as pessoas que têm mais anos de escolarização apresentam, com mais frequência, as variantes explícitas, pois estão mais expostas à correção gramatical, segundo os autores.

Scherre e Naro (2006) buscam refletir sobre o que as variáveis anos de escolarização e saliência fônica revelam em relação aos processos de mudança linguística no português brasileiro (PB), em se tratando de fenômenos estigmatizados, como a concordância de número no PB. Para isso, analisam comparativamente três conjuntos de dados<sup>8</sup> da comunidade de fala do Rio de Janeiro. Os resultados obtidos por Scherre e Naro (2006) para as variáveis escolaridade e saliência fônica corroboram os resultados de pesquisas anteriores. Como conclusão, os autores constataram o papel de forças sociais no progresso da mudança em direção à norma de prestígio, que são representadas na pesquisa pelo efeito dos anos de escolarização, mas, também, evidenciaram que as forças linguísticas, representadas pela saliência fônica, mantêm um efeito forte e uniforme nos dados das três amostras.

Com relação à variável linguística paralelismo formal, Scherre (1988) afirma que o paralelismo tem se mostrado bastante relevante em diversos fenômenos do PB. Essa variável se fundamenta na ideia de que marcas levam a marcas e zeros levam a zeros, ou seja, uma vez presente o morfema –S, indicando plural, em um constituinte do sintagma nominal, este tende a condicionar a presença do morfema no elemento seguinte. Para exemplificar o efeito da variável paralelismo formal em pesquisas sobre o PB, Scherre (1998) se reporta a estudos distintos, dos quais pesquisadores do projeto PEUL participaram, cujos resultados indicam que o SN precedente (do mesmo campo semântico ou idêntico), com todas as variantes explícitas, favorece a marcação no SN seguinte, enquanto o SN que apresenta pelo

---

<sup>8</sup> São eles: (1) Amostra 1980-C – amostra aleatória de 64 falantes da comunidade do Rio de Janeiro, gravados no início da década de 1980; (2) Amostra 2000-C – amostra aleatória de 32 falantes da comunidade do Rio de Janeiro, gravados no final da década de 2000; (3) Amostra 2000-I – grupos não aleatórios de 16 falantes da amostra de 1980, recontactados no final de 1999 e início de 2000, após um intervalo de 18 anos (SCHERRE; NARO, 2006, p. 108).

menos uma variante zero favorece o SN seguinte com o uso de pelo menos uma variante zero.

Como se sabe, variante explícita de plural é a variante de prestígio, enquanto a variante zero de plural é julgada pela tradição e pelos falantes como uma forma desprestigiada. No entanto, diversos estudos têm mostrado que a variação da concordância de número do PB é “sistematicamente regida por restrições linguísticas e não-linguísticas” (SCHERRE; NARO, 2006, p. 108). Com isso, percebe-se que existe um sistema gerenciando essa variação, sendo possível prever quais são as estruturas linguísticas que favorecem uma ou outra variante e em que situações sociais os falantes são mais propensos a utilizar ou não todas as marcas formais de plural nos elementos que são flexionáveis do SN no português brasileiro (SCHERRE, 1994).

Após abordar os resultados de pesquisas sociolinguísticas sobre o fenômeno da concordância de número, a próxima seção apresenta os procedimentos metodológicos adotados para a elaboração de uma proposta pedagógica cujo tema é a concordância nominal como um fenômeno variável.

### 3 METODOLOGIA

O objetivo deste trabalho é abordar o fenômeno variável da concordância nominal e apresentar uma proposta pedagógica sobre este fenômeno, destinada a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e apoiada nos três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2017). A escolha dessa etapa de escolaridade se deu com base nas habilidades descritas na Base Nacional Comum Curricular, que estão ligadas a todos os campos de atuação e buscam nesse ano escolar “empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes)” (BRASIL, 2018, p. 171).

Segundo Vieira (2017), é inevitável observar que habita na abordagem de temas gramaticais um dos maiores problemas que os profissionais de Língua Portuguesa devem enfrentar. Os motivos para isso são de diversas naturezas, conforme afirma a autora:

- (i) ora mais relacionados ao tratamento teórico-descritivo dos temas linguísticos, flagrantemente desatualizado ou repleto de equívocos conceituais; (ii) ora relativos à suposta improdutividade do tratamento de temas gramaticais desvinculado da produção de sentidos ou do chamado efeito expressivo (o que remete à problemática da relação

gramática e texto); (iii) ora, ainda, atrelados à abordagem inadequada de fenômenos variáveis (o que remete à relação gramática e variação, e encaminha à complexa área do ensino de norma(s) linguística(s)) (VIEIRA, 2017, p. 78).

Pretende-se, portanto, apresentar uma proposta pedagógica de concordância nominal não como mera memorização dos padrões prescritos pela gramática normativa, que estabelecem padrões que são idealizados e, muitas vezes, distantes dos praticados pelos próprios falantes com nível de escolaridade alto, em sua fala e até mesmo na sua escrita.

O objetivo da proposta pedagógica elaborada é possibilitar, no contexto escolar, uma reflexão e análise da variação linguística com ênfase na concordância nominal com base nos três eixos para o ensino de gramática.

A intervenção proposta não foi ainda aplicada. Dessa forma, neste trabalho, será apresentada uma avaliação com um olhar mais subjetivo pautada na própria experiência de elaboração da proposta. Para esta avaliação, contribuíram registros de dados feitos em um diário reflexivo, durante a elaboração da proposta, com a finalidade de analisar se tal proposta conseguiria dar conta de alcançar os objetivos que permeiam um ensino de concordância nominal contextualizado e eficiente.

A proposta pedagógica está dividida em 17 atividades que envolvem os três eixos para o ensino de gramática e tem como carga horária total 20 horas/aula. Cabe ao professor, que poderá aplicar as atividades, fazer as modificações que julgar necessárias, a depender dos seus objetivos e do desenvolvimento da turma ao longo da sequência de atividades. Em função do limite de espaço, a proposta não será apresentada na íntegra, mas o acesso a ela é possível por meio do seguinte link: <https://drive.google.com/drive/folders/1jUYYLmU6jpxF406V3l6Bl2Ov8fTv9rgk?usp=sharing>. Em função de tal limitação, na próxima seção, apresentamos uma atividade, de forma a ilustrar o que norteou a elaboração da proposta como um todo.

#### **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Como a proposta de intervenção não foi aplicada e considerando que só seria possível fazer uma avaliação efetiva se tivesse sido possível experimentar as atividades que foram planejadas, a análise apresentada constitui um olhar mais subjetivo sobre a própria experiência de elaboração da proposta.

Destacamos que a etapa de planejamento é de grande importância, pois é um momento de previsão de propostas de atividades em termos de sua organização e coordenação, a partir do estabelecimento de objetivos claros. Além disso, a partir da análise de tal planejamento, antes mesmo de sua aplicação, é possível fazer uma revisão e adequação das atividades, visando atingir da melhor forma os objetivos propostos. Ademais, o planejamento é um momento de pesquisa e de reflexão por parte do docente, que vai embasar sua proposta pedagógica em uma fundamentação teórica que o auxilie no desenvolvimento das atividades. No momento da análise, o docente pode reorganizar suas atividades e, também, buscar novas fontes teóricas.

Nas atividades elaboradas, valorizou-se a construção coletiva, a partir de atividades linguísticas e epilinguísticas, das definições básicas em torno da concordância nominal, até que pudesse ser realizada a sistematização gramatical, através das atividades metalinguísticas. Dessa maneira, o Eixo 1 foi contemplado, pois, com as atividades elaboradas, é possível que os alunos consigam ter papel de destaque em seu processo de aprendizado e percebam que são capazes de construir conhecimento de maneira reflexiva. O Eixo 2 também foi contemplado, pois, a partir das atividades propostas, os alunos são capazes de refletir sobre os sentidos que podem ser produzidos com os usos diversos da concordância nominal. O Eixo 3 foi igualmente contemplado, pois, com as atividades elaboradas, os alunos conseguem refletir sobre a variação e os diversos usos da linguagem oral e escrita.

A fim de ilustrar como isso se materializou na proposta elaborada, apresentamos a décima terceira atividade que a constitui. Trata-se de uma atividade na qual os alunos serão orientados a escutar o áudio, acompanhado da leitura da letra, das canções “Céu de Pipa”<sup>9</sup>, de autoria de MC Marks, e “Meu chapéu da páia”<sup>10</sup>, de autoria de Rolando Boldrin. Após uma interpretação mais geral sobre as canções, cuja condução não cabe explicitar aqui em função dos objetivos deste trabalho, aos alunos será solicitado que respondam, individualmente e por escrito, as seguintes questões:

- a) As expressões em destaque<sup>11</sup> apresentam a mesma forma de concordância nominal nas duas canções?

---

<sup>9</sup> Letra disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mc-marks/ceu-de-pipa/>. Acesso: 26 out. 2021.

<sup>10</sup> Letra disponível em: <https://www.lettras.mus.br/rolando-boldrin/1784073/>. Acesso: 26 out. 2021.

<sup>11</sup> Em “Céu de Pipa”, as expressões em destaque são “dois filho”, “as dona Maria” e “os menor”. Em “Meu chapéu de páia”, trata-se de “meus terno riscado” e “pros meus porquinho”.

- b) Você consegue observar diferenças na linguagem usada em cada uma das músicas?  
Se sim, quais diferenças?
- c) Você acha que essas diferenças podem indicar a origem de cada um dos grupos sociais representados? Justifique.
- d) Agora é sua vez! Reescreva as expressões em destaque nas duas canções de acordo com o uso de concordância de maior prestígio.<sup>12</sup>
- e) Depois de ter reescrito as expressões, você acha que as canções ficaram com o mesmo efeito? Por quê?

Depois de responderem às questões por escrito, os alunos apresentarão oralmente suas respostas, a fim de que seja fomentada uma discussão coletiva.

Esta atividade tem por objetivo trabalhar a leitura e a produção escrita dos alunos por meio da comparação entre duas canções que representam, de forma artística, culturas populares diferentes, situadas em polos distintos, segundo o contínuo de urbanização de Bortoni-Ricardo (2004). De um lado, se tem o funk da periferia de São Paulo (mais urbano) e, do outro, uma música sertaneja raiz (mais rural). Com esta atividade espera-se que os alunos percebam que o uso da concordância não redundante está presente nas duas canções, nas quais se manifestam aspectos culturais da identidade de dois grupos sociais diferentes. Além disso, espera-se que os alunos compreendam a grande presença da oralidade nas duas canções, de forma que há, aí, um contexto favorável ao uso da concordância não redundante. A atividade está vinculada aos três eixos de ensino de gramática, pois visa a uma atividade reflexiva da linguagem (eixo 1) e aborda a variação dos usos da concordância redundante e não redundante (eixo 3), permitindo que os alunos percebam os efeitos de sentido possíveis a partir do uso das diferentes variantes (eixo 2).

Ressaltamos que, nesta atividade, optou-se pelo gênero canção por se tratar de uma boa maneira de mostrar que a não concordância contribui na caracterização e identificação de um grupo social, além disso é um gênero muito presente na vida da maioria dos alunos e ajuda a evidenciar que a não concordância está bastante presente na oralidade, embora não fique restrita a essa modalidade.

---

<sup>12</sup> Essa atividade foi pensada para que os alunos percebam as questões de identidade, isto é, os aspectos culturais de cada grupo social. A questão “d”, portanto, não usa o texto como pretexto para a fixação de conteúdos gramaticais. Isso pressupõe, é claro, que o professor conduza a discussão de uma maneira coerente com os fundamentos que embasam a proposta.

A proposta, considerada como um todo, envolve atividades que promovem a ampliação da competência dos alunos em se tratando do uso da língua em diferentes contextos situacionais e a valorização dos diferentes usos linguísticos, de forma que os alunos consigam se identificar diante da realidade sociolinguística brasileira. Além disso, através das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas elaboradas sobre o fenômeno em análise, é possível se trabalhar com a gramática da frase ou do texto, visando que o aluno reconheça e codifique estratégias específicas de produção de sentido.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com os três eixos de Vieira (2017), por meio dos quais a abordagem do fenômeno da concordância nominal pode ser trabalhada, levou em conta os três aspectos do estudo gramatical: (i) o estudo da gramática como atividade reflexiva, (ii) os recursos gramaticais como produtores de sentidos e (iii) a gramática como manifestação dos usos variáveis da língua.

Ressaltamos que é necessária e urgente uma mudança de paradigma, com relação ao ensino de gramática na escola. É preciso que o aluno veja a escola como um ambiente em que se sinta respeitado e valorizado, principalmente na sua maneira de falar, um espaço onde seja apresentada a variedade de prestígio ou a norma culta, como afirma Faraco (2008), mas sem desmerecer os alunos, já que eles trazem de casa algo que é constitutivo de sua própria identidade.

É importante reafirmar a relevância do trabalho com os três eixos para o ensino de gramática, tendo como ponto de partida a abordagem reflexiva, atravessando a competência textual para a produção de sentidos e, assim, chegando à questão da variação linguística. Esse é um trabalho que vai além do ensino mecânico e que realmente faz sentido na vida do aluno. Além disso, contribui para a sua formação e para o maior aprimoramento das suas capacidades linguísticas.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, S. F. Concordância Nominal. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2008. p. 57-83.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 22 jul. 2021.

BORTONI-RICARCO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

COAN, M.; FREITAG, R. M. K. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. **Revista Eletrônica de Linguística**, v. 4, n. 2, p. 172-194, jul./dez. 2010.

COELHO, I. L. *et al.* **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2020.

NEVES, M. H. de M. Gramática e texto. Texto e gramática. A funcionalidade em questão. **Confluência**, Especial 30 anos, p. 56-77, jun. 2021.

PATRIOTA, L. M.; PEREIRA, P. R. F. O lugar da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Letras Raras**, v. 7, n. 2, p. 289-307, 2018.

PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e contexto. *In*: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 237-258.

SCHERRE, M. M. P. **Reanálise da concordância nominal em português**. Rio de Janeiro, 1988, 2v. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SCHERRE, M. M. P. Aspectos da concordância de número no português do Brasil. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, n. 12, p. 37-49, dez. 1994.

SCHERRE, M. M. P. Paralelismo linguístico. **Revista de estudos da linguagem**, v. 7, n. 2, p. 29-59, jul./dez. 1998.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. *In*: RUFFINO, Giovanni (Org.). **Dialettologia, geolinguística, sociolinguística** (Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, n. 5, p. 509- 523, 1998.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro. **Scripta**, v. 9, n. 18, p. 107-129, 2006.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. *In*: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de (Orgs.). **Escola, ensino e linguagem**. Natal-RN: EDUFRN, 2017. p. 78-104.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. Apresentação. *In*: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-10.

**Capítulo 8**

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA VERSUS ENSINO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA EM NOSSAS  
ESCOLAS: COMO ERRADICAR O CÍRCULO  
VICIOSO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO?**

*Jacqueline Wanderley Marques Dantas*

*Margareth Valdivino da Luz Carvalho*

*Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa*

## VARIAÇÃO LINGUÍSTICA VERSUS ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM NOSSAS ESCOLAS: COMO ERRADICAR O CÍRCULO VICIOSO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO?

**Jacqueline Wanderley Marques Dantas**

*Doutoranda em Letras, área de Concentração: Estudos de Linguagem (UFPI).  
Mestre Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail:  
jacquelineefilhos2@hotmail.com.*

**Margareth Valdivino da Luz Carvalho**

*Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail:  
margarethvaldivino@hotmail.com.*

**Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa**

*Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Professora  
Adjunto IV da Universidade Federal do Piauí, lotada no Departamento de Letras; e  
professora do quadro permanente do Mestrado Acadêmico em Letras. E-mail:  
costacatarina@uol.com.br.*

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo fazer uma reflexão acerca do ensino de língua Portuguesa em sala de aula apontando a necessidade de o professor de língua materna reconhecer e compreender o caráter heterogêneo da nossa língua, para, a partir daí, tentar contribuir para erradicar o preconceito linguístico tão arraigado no ensino de língua materna. Nesse sentido, este estudo desenvolve-se de acordo com a teoria sociolinguística, apoiada em pesquisadores como Labov (2008), Bortoni-Ricardo (2004), Fiorin (2013), Bagno (2005) entre outros. O corpus de análise deste trabalho resultou de uma pesquisa de campo e entrevistas realizadas em uma comunidade rural, situada na cidade de Ipiranga, no Piauí e, ainda, de observações em aula de língua Portuguesa no 8º ano do Ensino Fundamental, para verificarmos como a professora trabalha a variação linguística com seus alunos. Este estudo da heterogeneidade da língua segundo a perspectiva sociolinguística variacionista da língua possibilitou o entendimento das diferenças linguísticas condicionadas por diferentes espaços geográficos, comunidades, classe social, faixa etária, níveis de formalidades, entre outros, onde o professor de língua materna poderá planejar novas metodologias em atividades de sala de aula, que englobe os reflexos ortográficos e

morfo sintáticos da oralidade, possibilitando aos alunos a valorização da pluralidade sociocultural e consciência acerca da avaliação social das variantes linguísticas.

**Palavras-chave:** Ensino de língua. Heterogeneidade linguística. Preconceito linguístico. Sociolinguística.

**ABSTRACT:**

This article aims to reflect on the teaching of Portuguese in the classroom, pointing out the need for the mother tongue teacher to recognize and understand the heterogeneous character of our language, in order to, from there, try to contribute to eradicating linguistic prejudice. so ingrained in mother tongue teaching. In this sense, this study is developed according to the sociolinguistic theory, supported by researchers such as Labov (2008), Bortoni-Ricardo (2004), Fiorin (2013), Bagno (2005) among others. The corpus of analysis of this work resulted from a field research and interviews carried out in a rural community, located in the city of Ipiranga, in Piauí, and also from observations in a Portuguese language class in the 8th year of Elementary School, to verify how the teacher works the linguistic variation with her students. This study of the heterogeneity of the language according to the variationist sociolinguistic perspective of the language made it possible to understand the linguistic differences conditioned by different geographical spaces, communities, social class, age group, levels of formalities, among others, where the mother tongue teacher can plan new methodologies in classroom activities, which include the orthographic and morphosyntactic reflexes of orality, enabling students to value sociocultural plurality and awareness of the social evaluation of linguistic variants.

**Keywords:** Teaching language. Linguistic heterogeneity. Linguistic prejudice. Sociolinguistics.

## 1 A SOCIOLINGUISTICA VARIACIONISTA

A Sociolinguística é a área de estudos linguísticos que tem como objeto de estudo as relações entre língua e sociedade, considerando-se a língua como um sistema de vários níveis integrados num todo historicamente estruturado. Contrariando os estudos linguísticos desenvolvidos desde o século XIX, os estudiosos da teoria da variação propõem um novo questionamento sobre a língua: que ela seja compreendida não como um sistema estruturado homogêneo, mas como sistema heterogêneo ordenado (FIORIN, 2013).

William Labov foi o inaugurador dessa área em 1963, quando estudou o inglês falado na ilha de Martha's Vineyard, no estado de Massachusetts (EUA). Após esta pesquisa, várias outras se seguiram, a exemplo da estratificação social do inglês falado na cidade de Nova York (1966), dentre outras.

A sociolinguística variacionista enquanto ciência veio ampliar a noção de 'língua', diferenciando-se das correntes linguísticas saussureana e chomskyana, ao

redefinir a língua como um sistema heterogêneo ordenado, ou seja, um sistema que tem, dentre os elementos que o constituem, elementos variáveis.

Para o pai da sociolinguística existe uma crescente percepção de que a base do conhecimento intersubjetivo na linguística tem de ser encontrada na fala - a língua tal como usada na vida diária por membros da ordem social.

Para o sociolinguista Labov (2008), a língua se manifesta e se consolida por meio de seus falantes numa situação real de uso. Isso implica dizer que a língua é o resultado das interações comunicativas dos sujeitos em determinadas comunidades de falantes.

## 2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E AS COMUNIDADES DE FALA

Essa nova concepção de língua trazida pela corrente sociolinguística comunga da ideia de que a língua é um sistema heterogêneo ordenado e que contém elementos que podem variar (WEINREICH, LABOV e HERZOG (2006 [1968])).

Viotti, baseando-se em Croft (2000) assim se posiciona acerca da variação linguística: (2013, p. 146)

As variações de um elemento variável são chamadas variantes. Ao ver da teoria da variação, a distribuição do padrão de uso das variantes de uma variável em uma determinada comunidade de fala depende de fatores sociais, como o gênero do falante, seu nível de escolaridade, sua faixa etária, sua origem étnica e a classe socioeconômica a que pertence. (VIOTTI 2013, p. 146)

De acordo com Mendes (2013), a sociolinguística deve considerar como objeto de estudo os enunciados efetivamente produzidos em um determinado contexto e os falantes que produzem esses enunciados.

Daí deprendermos que nenhuma língua é homogênea, a nossa língua portuguesa não é homogênea. Em um país como o nosso com proporções continentais, as variedades linguísticas são imensas e visíveis, mas somente uma variedade linguística é prestigiada pelos bancos escolares: a língua padrão ou o português culto assim chamado.

Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 22):

Das sociedades ditas tradicionais, conserva o Brasil pelo menos duas características: a grande variação no repertório verbal e o acesso



Em uma das pontas do contínuo, encontram-se as variedades rurais usadas pelas comunidades geograficamente mais isoladas. Na outra ponta, situam-se as variedades urbanas que receberam influências dos processos de padronização da língua. Entre as duas pontas fica uma zona ‘rurbana’.

Nesta zona estão os grupos rurbanos constituídos pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico e as comunidades interioranas que sofrem influência urbana.

É importante lembrar que no contínuo de urbanização as fronteiras são fluidas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares. Sendo assim, nesse contínuo coexistirão falares tipicamente rurais, que têm seu uso “descontinuado” nas áreas urbanas (traços descontínuos) e falares que se estendem a todos os brasileiros e, por isso, se distribuem ao longo de todo o contínuo (traços graduais).

É aí onde se situa uma parte da nossa pesquisa, quando selecionamos uma pequena comunidade rural, situada na cidade de Ipiranga, interior do estado do Piauí.

Esta pesquisa compreendeu uma pequena amostra de oito entrevistas, onde a maior parte dos entrevistados foram do sexo feminino, com idade entre 45 a 80 anos, em sua grande maioria analfabetos e pertencentes às comunidades rurais.

Nas entrevistas podemos observar falares tipicamente rurais, convivendo com falares rurbanos.

Para uma classificação entre traços descontínuos e graduais presentes no nosso corpus, ilustramos no quadro abaixo:

Nº	EXEMPLO	TRAÇO GRADUAL	TRAÇO DESCONTÍNUO
01.	Muié		X
02.	Pobrema		X
03.	Inu, vinu	X	
04.	Trabaiá		X
05.	Pegá	X	
06.	Os rapazi		X
07.	Meus nervo	X	

Fonte: Própria

Destacamos abaixo alguns traços fonológicos encontrados na nossa pesquisa e que funcionam como indicadores de variedades sociais, diastráticas, mas também como marcadores de registro entre falantes na língua culta, ocorrendo com maior recorrência nos registros não monitorados. Muitos deles já foram cuidadosamente

estudados por Mattoso Câmara Jr. (1972) e nos limitaremos aos casos mais comuns de nosso corpus:

a) Monotongação de ditongos decrescentes:

Ex: primeiro >> primeru

b) Assimilação e degeminação do /nd/: / nd >> nn >> n /

Ex: indo >> inu

vindo >> vinu

cantando >> cantanu

c) Alteração ou supressão do sufixo número – pessoal de terceira pessoa do plural nos verbos e a ausência de concordância no sintagma nominal.

- As pessoa ia fazer um drama...
- Meus nervo tá ruim...
- Naqueles tempo os jove num era como os do tempo de hoje...

Passemos agora para transcrição das entrevistas:

**(1) Ent:** Você estudou até que ano?

*I<sub>1</sub>: No meu tempo... e era só eu e minha mãe... foi obrigada eu saí da escola pra trabaiá... que era só nós duas... num... estudei muintu... estudei só um poquim...*

*(M. Ipir-PI).*

**Ent:** Eu sempre tive curiosidade de saber por que chamavam [...] de Maria Bis...

*I<sub>1</sub>: Porque ela... porque ela... num tinha uma história dos drama?*

**Ent:** Uma história dos drama?

*I<sub>1</sub>: Sim... que as pessoa ia fazer o drama... assim... cantanu... e ela cantava bem, e dançava bem... aí o povo batia bis... aí botava... chamava o nome dela de Maria Bis...*

**(2) Ent:** A senhora não faz mais peta?

*I<sub>2</sub>: Não...*

*(C. Ipir-PI)*

**Ent:** E por quê?

*I<sub>2</sub>: Porque eu tenho pobrema nos juelho... num posso pegá peso... tenho pobrema de pressão alta... cuidu de dois mininu de Valda...*

**(3) Ent:** Fale sobre o Ipiranga de antigamente...

*I<sub>3</sub>: Eu tô com a cabeça ruim, muié... eu num lembro mais de nada... eu tô duente... ajunta nervo... ajunta a coluna... ajunta a pressão... que inu e vinu... inu e vinu... já tenho pobrema no coração eu só me lembro que eu sofri muito...*

*(R. Ipir-PI)*

**Ent:** Não lembra mais de nada?

*I<sub>3</sub>: Eu só me lembro que eu sofri muito no tempo deu mais nova... meus nervo tá ruim.. eu alcancei e hoje tô colhenu... porque eu sei que tudo isso é coisa que eu fiz.*

**Ent:** Como assim?

*I<sub>3</sub>: Sei lá... muié.*

**Ent:** Como eram os jovens de antigamente?

*I<sub>3</sub>: Naquele tempu o que eu lembro mais é que os jove daqueles tempu... não era do jeito dos de hoje... os de hoje tem muita diferença...*

**Ent:** Como assim?

*I<sub>3</sub>: Naqueles tempu os jove só ia a uma festa se fosse com uma pessoa idoso... hoje não... os rapazi só faz encostar na casa da moça... umbora...*

As três entrevistas anteriores se referem a três informantes. Em (1), a informante M. (uma senhora de 65 anos) fala sobre as dificuldades que enfrentou para estudar. Neste primeiro exemplo, observam-se traços característicos de variedades rurais como a semivocalização do /lh/ (trabalhar >> trabaiá) e a supressão do ditongo crescente nasal em sílaba final (pouquinho >> poquim).

Observa-se ainda neste primeiro fragmento de entrevista a ausência de concordância nominal (dos drama).

Em (2), a informante C. relata à entrevistadora seu problema de saúde. Neste trecho observam-se as pronúncias de *meninu* e *pobrema* e ainda o apagamento do erre, ao final do verbo no infinitivo (*pegá*).

No exemplo (3), a informante R. de 78 anos fala da Ipiranga de seu tempo bem como de sua juventude. Observam-se nesta entrevista muitos casos em que não se realiza a concordância nominal (*meus nervo, naqueles tempu, os jove daqueles tempu*); observa-se ainda a epítese do /i/ após sílaba final travada (*rapazi*).

Os exemplos acima servem para ilustrar o fato de que as línguas não são homogêneas, apresentando variações linguísticas de ordem diatópica (regional), diastrática (grupo social) e diafásica (contexto comunicativo ou registro).

No caso da entrevista realizada nesta pesquisa, percebemos na linguagem das informações traços descontínuos (“trabaiá”, “poquim”, “pobrema”, “muié”, “rapazi”), próprios dos falares que se posicionam no pólo rural do contínuo de urbanização e que são submetidos a forte avaliação negativa, pela grande maioria da população brasileira, constituindo-se tal fato em preconceito linguístico.

A esse respeito, Bortoni-Ricardo (1998:9) afirma:

A ideia de que somos um país privilegiado, pois do ponto de vista linguístico tudo nos une e nada nos separa, parece-me, contudo, ser apenas mais um dos grandes mitos arraigados em nossa cultura. Um mito, por sinal, de consequências danosas, pois na medida em que não se reconhecem os problemas de comunicação entre falantes de diferentes variedades da língua, nada se faz também para resolvê-los.

Para Bentes e Mussalim (2005, p. 60):

A diversidade linguística não se restringe a determinações motivadas por origem sociocultural e geográfica. Um mesmo indivíduo pode alterar entre diferentes formas linguísticas de acordo com a variação das circunstâncias que cercam a interação verbal, incluindo-se o contexto social, propriamente dito, o assunto tratado, a identidade social do interlocutor, etc.

Para Mendes (2013), os sociolinguistas interessam-se em explorar o fato de que a ‘performance’ linguística e a expressão e identidades sociais estão fortemente interligadas e nós falantes de uma determinada língua, compreendemos e damo-nos conta dessa particularidade simbólica dos usos linguísticos. Assim, a variedade linguística revela a variedade social e projeta-se nela.

### 3 A SOCIOLOGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA

O ensino de língua materna deve estar pautado nas teorias e pesquisas sociolinguísticas, que consideram a língua como um sistema heterogêneo e intrinsecamente ligado às situações sociais.

A sociolinguística aplicada ao ensino de língua portuguesa reflete as variações no convívio social, suas alterações e as diferenciações de cada grupo social. Dessa forma, quando se trabalha a língua materna numa perspectiva sociolinguística, compreende-se que a nossa língua não é homogênea, mas produto de sua história e de seu presente não existindo línguas nem variedades inferiores e, conseqüentemente, eliminando o preconceito linguístico tão disseminado em nossas gramáticas.

Os PCN's nos fala sobre uma visão variacionista da língua, propondo que o texto seja trabalhado como uma unidade básica de reflexão da língua nas séries do Ensino Fundamental, concebendo a variação linguística como algo inerente à língua, o que pode ser um ponto positivo, nas atividades linguísticas em sala de aula.

De acordo com os PCN's:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de falar utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas (...) é saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige". (BRASIL, MEC-SEF, 1997, p. 31)

O que se percebe na realidade é que a variação linguística não é trabalhada como se deveria e as aulas de língua materna são voltadas para a supervalorização da norma culta, ficando as outras variantes à margem da língua, denominadas variantes não-padrão.

É importante frisar que a sociolinguística educacional defende o trabalho com a variação linguística, no entanto, a escola e os educadores devem oferecer os mais diversos saberes linguísticos e orientar os seus alunos a utilizar as diferentes variedades nas situações sociais propícias a cada modalidade.

Dentre os objetivos elencados para o ensino de Língua Portuguesa está o referente à variação linguística: ampliar o domínio ativo do discurso nas diversas situações sociais por meio de atividades que envolvam gêneros, léxico, variação linguística, monitoração e contexto de produção (enunciador, finalidade, lugar e momento de produção).

Na segunda parte, referente aos dois últimos anos do Ensino Fundamental, são colocados os seguintes objetivos para o ensino:

- i) Ler textos de diferentes repertórios linguísticos, oriundos de necessidade cotidiana;
- ii) Produzir textos considerando-se os papéis sociais e a variedade linguística, e
- iii) Nas atividades de análise linguística, analisar regularidades, considerando-se as distintas variedades; reconhecer valores sociais, preconceitos.

Segundo Galdi (1996, p. 28):

O estudo e o ensino de uma língua não podem [...] deixar de considerar como se fossem não-pertinentes – as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos.

Faraco (2008) faz uma crítica ao ensino de língua nas escolas que prioriza a norma padrão ou culta, não considerando ou desvalorizando as demais variedades linguísticas. Este autor denomina a norma culta de 'curta', uma vez que esta limita-se a prescrever regras gramaticais que devem ser seguidas à risca pelos falantes da Língua Portuguesa. De acordo com esta norma 'curta' os falantes para se expressarem corretamente devem atender às normas linguísticas ditadas nos compêndios gramaticais.

Segundo Faraco (2008, p. 94), o que tem predominado:

[...] o que tem predominado e que tem servido de referência no nosso sistema escolar, e tem sido reforçado por boa parte dos consultórios gramaticais da mídia, pela ação de revisores das editoras, por manuais de redação dos grandes jornais, por cursinhos pré-

vestibulares e por elaboradores de questões de concursos públicos é uma norma estreita a que chamamos aqui de norma **curta**. Trata-se de um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/standard.

Para Bagno (2005) é necessário introduzir um pouco de estudo da história da língua, de fonética e sintaxe históricas, de etimologia e de comparação com outras línguas nas aulas de Português já nos primeiros anos de escolarização com o objetivo de se combater a perniciosa ideologia do preconceito linguístico.

#### 4 ANALISANDO UMA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para verificarmos como a variação linguística é trabalhada em sala de aula, escolhemos aleatoriamente uma escola estadual do ensino fundamental situada na cidade de Ipiranga-PI.

O que observamos nesta aula não é diferente das outras aulas de língua Portuguesa, uma vez que a professora deu primazia à norma padrão da língua.

Por coincidência, a professora trabalhou um pequeno poema de Oswald de Andrade:

##### **pronominais**

Dê-me um cigarro

Diz a gramática

Do professor e do aluno

E do mulato sabido

Mas o bom negro e o bom branco

Da Nação Brasileira

Dizem todos os dias

Deixa disso camarada

Me dá um cigarro

(Poesias Reunidas. 5 ed. Civilização Brasileira, 1978, p. 125)

Neste poema, Oswald de Andrade aborda questões linguísticas relacionadas à norma culta, propiciando a valorização/desvalorização de variedades e construção de

estereótipos linguísticos sobre o estigma social como, por exemplo, o falar caipira. Embora, esse poema sirva para trabalhar a questão do português falado no Brasil não é bem assim que ele é abordado nos livros didáticos de língua portuguesa, a exemplo da aula da professora da instituição em que foi desenvolvida a pesquisa.

O que percebemos nesta aula no que concerne a variação linguística é que tal conteúdo não foi bem trabalhado segundo a perspectiva sociolinguística, pois os exercícios eram abordados de maneira mecânica e sempre recaindo na questão gramatical da língua, priorizando-se a norma padrão e contribuindo para intensificar/instituir o preconceito linguístico na aula.

Para ilustrar esta aula, enumeramos algumas questões abordadas no livro didático acerca deste texto:

- Como se pode notar, o poema apresenta título em letras minúsculas e não traz nenhuma pontuação. Isso ocorre porque seu autor, Oswald de Andrade, foi um dos fundadores do Modernismo, movimento que defendia o uso, na literatura, de uma língua brasileira, popular e próxima da fala. Esse poema se articula em torno de uma questão linguística: a forma mais adequada de se pedir um cigarro. Quais são as duas formas mencionadas no texto?
- Essas variações linguísticas ainda hoje se opõem na língua portuguesa do Brasil.
  - a) Qual delas está de acordo com a norma padrão da língua?
  - b) Qual representa uma variedade popular?
  - c) O que está em desacordo com a norma padrão na frase “me dá um cigarro”?

Essas questões foram respondidas de maneira superficial, pois a professora não instigou os alunos a refletirem sobre a heterogeneidade da Língua Portuguesa, limitando-se a enfatizar a importância do indivíduo dominar a norma padrão para conseguir melhores oportunidades de emprego. Essa aula serviu para nos convencer de que o ensino de língua materna está longe de seguir os pressupostos teóricos da sociolinguística variacionista, não atendendo a uma proposta de língua construtiva e que considere de fato as outras variantes linguísticas.

Segundo Faraco (2008, p. 98):

O estudioso qualificado da língua não sai por aí simplesmente condenando os usos modernos como “erros”. O estudioso qualificado sabe que a língua muda e que é preciso estar atento aos usos. Se a inovação é de uso corrente entre os falantes letrados, uma boa descrição da norma culta/comum/standard deve fazer referência a ela.

A escola pelo contrário não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Professores e alunos devem compreender duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa. Logo, a escola deve incentivar o emprego criativo e competente das variantes linguísticas, contribuindo assim para o desenvolvimento de um sentimento de segurança em relação ao uso da língua e essa postura respeitosa no que concerne ao trato das diferenças socioculturais e linguísticas é um compromisso de todos os professores.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo da heterogeneidade da língua segundo a perspectiva sociolinguística variacionista da língua possibilitou o entendimento das diferenças linguísticas condicionadas por diferentes espaços geográficos, comunidades, classe social, faixa etária, níveis de formalidades, entre outros.

Esse entendimento é, sem dúvida, decisivo para a compreensão não apenas da estrutura variável da língua, mas também da sua função linguística e social na vida dos falantes. A compreensão desses aspectos constitui subsídios básicos e fundamentais para apoio de atividades e explicações relacionadas com o processo de ensino aprendizagem de forma efetiva e valorativa da língua materna.

Munidos com tais informações o professor de língua materna poderá intervir positivamente em todos os aspectos linguísticos de que faz uso nas suas atividades em sala de aula, inclusive nos reflexos ortográficos e morfossintáticos da oralidade, possibilitando aos alunos a valorização da pluralidade sociocultural e consciência acerca da avaliação social das variantes linguísticas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, MARCOS. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia & exclusão social. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BENTES, Anna; MUSSALIM, Fernanda. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 1, 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005. 294p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parnaíba Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2005, 263p.

BRASIL. SEF/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

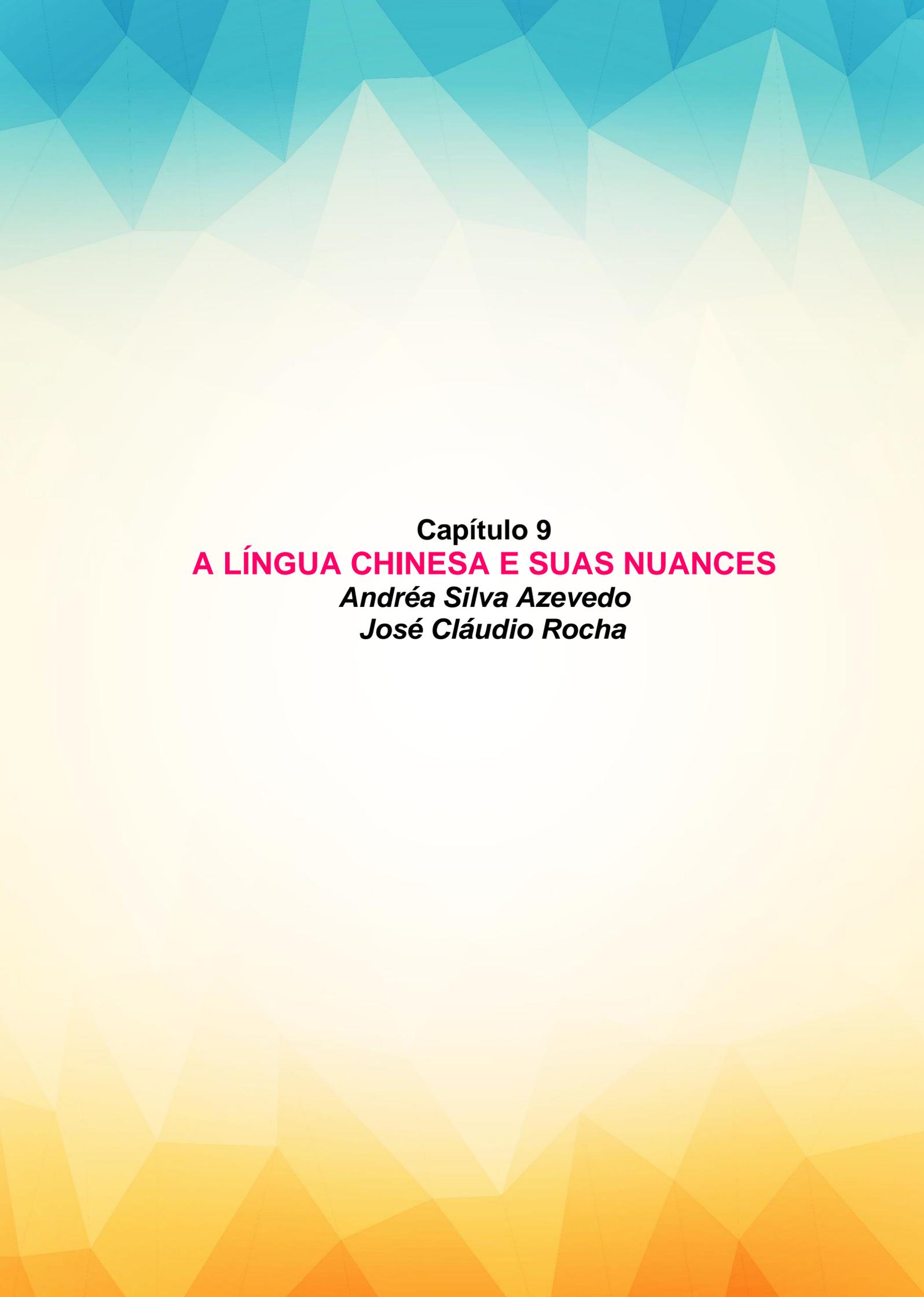
FIORIN, José Luiz; NEGRÃO, Esmeralda VAILATI; VIOTTI, Evani [et al]. **Linguística? O que é isso?** (org) José Luiz Fiorin. São Paulo: Contexto, 2013.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola. [1972], 2008.

MENDES, Ronald Beline. **Língua e variação**. In: FIORIN, Luís José. **Linguística? que é isso**. São Paulo, Contexto, 2013.

VIOTTI, Evani. **Mudança linguística**. In: FIORIN, Luís José. **Linguística? que é isso**. São Paulo, Contexto, 2013.

REVISTA ELETRÔNICA DE LINGUÍSTICA. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>. Vol. 4, nº 2 – 2º semestre 2010 – ISS 1980-5799), acesso em 25 de janeiro de 2014.



**Capítulo 9**  
**A LÍNGUA CHINESA E SUAS NUANCES**  
*Andréa Silva Azevedo*  
*José Cláudio Rocha*

## A LÍNGUA CHINESA E SUAS NUANCES

**Andréa Silva Azevedo**

*Contadora formada pela Fundação Visconde de Cairu, Aluna Especial do Programa de Doutorado Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento, mestra em Mandarim como segunda língua estrangeira pela Communication University of China e pós-graduada em Gestão Pública pela UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Está ligada como pesquisadora ao Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH/ UNEB).*

**José Cláudio Rocha**

*Advogado e economista formado pela UFBA, pós-doutor em direito pela UFSC e mestre e doutor em educação pela UFBA. É o Diretor do Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH/UNEB) e Instituto de Tecnologia Social da Bahia (ITS).*

### **Resumo**

No contexto atual, marcado pelo desenvolvimento das relações entre o Brasil e a China, especialmente no âmbito da cooperação com o Brasil, torna-se cada vez mais necessária a formação de pessoas que conheçam os hábitos, costumes e lógica de pensamento dos chineses. Com o passar dos anos, a língua e a cultura chinesa vêm se apresentando como uma característica relevante no contexto mundial. O mandarim é uma língua muito diferente do português. Sendo completamente tonal, uma simples alteração na gradação oral pode expressar significados diferenciados, mudando, assim, tanto a significação do vocábulo quanto a da sentença. Para o brasileiro que queira se aproximar da língua e do costume chinês, o mandarim parece um obstáculo intransponível. Contribuindo para isso a estranheza e a dificuldade em identificar os tons. No que tange a grafia, o mandarim é escrito em hànzi e não com letras, o que desafia o estudante na sua complexidade e aparente falta de regularidade. O presente artigo apresenta uma pesquisa na área de estudos ligados a linguística da língua chinesa. Assim sendo, para os que têm o desejo de aprender a língua chinesa, estudar o pīnyīn é uma atividade necessária para entender a fonética dos caracteres chineses através do abecedário românico.

**Palavras chave:** Linguística. China. Mandarim. Pīnyīn. Hànzi

### **Abstract**

In the current context, marked by the development of relations between Brazil and China, especially in the context of cooperation with Brazil, it is increasingly necessary to train people who know the habits, customs and logic of thinking of the Chinese. Over

the years, the Chinese language and culture have emerged as a relevant feature in the global context. Mandarin is a very different language from Portuguese. Being completely tonal, a simple change in oral gradation can express different meanings, thus changing both the meaning of the word and the sentence. For the Brazilian who wants to get closer to the Chinese language and customs, Mandarin seems to be an insurmountable obstacle. Contributing to this is the strangeness and the difficulty in identifying the tones. Regarding the spelling, Mandarin is written in hànzi and not with letters, which challenges the student in its complexity and apparent lack of regularity. This article presents a research in the area of studies related to the linguistics of the Chinese language. Therefore, for those who wish to learn the Chinese language, studying pīnyīn is a necessary activity to understand the phonetics of Chinese characters through the Romance alphabet.

**Keywords:** Linguistics. China. Mandarin. Pinyin. Hanzi

## 1. INTRODUÇÃO

A China aguça a curiosidade de muitos estrangeiros. Os ocidentais que buscam uma aproximação com a cultura e costumes chineses tendem a encontrar uma dificuldade muito grande na hora da comunicação. Alguns dos motivos disto acontecer é a estranheza causada pelos tons e dificuldade com a escrita em hanzi.

A República Popular da China possui uma pluralidade linguística muito intensa de modo que “os vários dialetos chineses são tão diversos quanto as várias línguas românicas”(CHOMSKY,1986). Alguns estudiosos, como Kurpaska(2010), acreditam que existem 7(sete) grandes grupos de dialetos na China – Wu, Gan, Xiang, Min, Hakka, Yue, e o Mandarim. Há, ainda, os que acrescentam a estes 7(sete) grandes grupos mais 03(três) dialetos - Jin, Huizhou e Pingua. A verdade é que há uma discordância a respeito de quantas língua e dialetos, de fato, são falados no referido na China.

Ao longo de muitos anos houve discussões sobre qual dialeto deveria ser considerado como língua oficial. Apenas na década de 1950, o mandarim passou a ser reconhecido como “língua comum” – expressão com intuito social para apresentar equilíbrio, semelhança, entre todas as linhagens étnicas.

## 2. HÀNYŪ PĪNYĪN(汉语拼音)

A palavra hàn yǔ (汉语) significa língua han, língua chinesa ou mandarim. Pīnyīn (拼音) significa fonética, som soletrado. Juntas, estas duas palavras se transformam na seguinte frase: fonética da língua chinesa. Sendo assim, Hànyǔ Pīnyīn(汉语拼音)

nada mais é que a forma oficial de transliteração dos sons da língua chinesa através de letras latinas. Ou seja, é a fonética chinesa criada para facilitar a fala dos sons dos ideogramas.

Na China, segundo Zhou(2002), antes do pīnyīn, existiram inúmeros grupos de transcrição da pronúncia da língua chinesa, a exemplo disto temos o Wade-Giles, o Pīnyīn e o Zhuyin.

Em 1954 Zhou Youguang, comandou a criação de um novo sistema de romanização para a pronúncia da língua chinesa, o sistema linguístico chamado de pīnyīn(拼音). Somente, em 1958 o referido sistema foi oficializado e, em 1979 adotado pelo governo chinês, passando a ser o único sistema de romanização oficialmente praticado no território chinês. Neste mesmo ano, o Pīnyīn foi aceito como a romanização padrão do chinês moderno tanto pela Organização Internacional de Padronização(International Organization for Standardization – ISO) quanto por várias outras organizações.

O pīnyīn foi desenvolvido através da utilização do alfabeto latino com o intuito de facilitar a aprendizagem da escrita chinesa por parte dos estrangeiros. Sua pronúncia é de fácil entendimento para os ocidentais. Suas vogais são pronunciadas de maneira análoga às vogais das línguas latinas e as consoantes, em sua maioria, são semelhantes às da língua inglesa e, até mesmo, às da língua portuguesa. Assim sendo, para os que têm o desejo de aprender a língua chinesa, estudar o pīnyīn é uma atividade necessária para entender a fonética dos caracteres chineses através do abecedário românico.

### **3. AS CONSOANTES E AS VOGAIS**

A pronúncia da maioria dos ideogramas chineses é composta por uma sílaba. A sílaba, em mandarim, normalmente, é dividida em shēngmǔ(声母) que são as consoantes seguidas por uma yùnmǔ(韵母) que são as vogais e suas combinações. A diferença do mandarim para a língua portuguesa é que, na primeira língua citada, cada sílaba é formada da mesma maneira enquanto que no português não. Todas elas são iniciadas com um som de consoante e finalizadas com um som de vogal. Este é o motivo pelo qual, no mandarim, as consoantes são reconhecidas como “iniciais” e as vogais são chamadas de “finais”.

Na língua chinesa contemporânea existem 24(vinte e quatro) vogais e 23(vinte e três) consoantes. Segue, abaixo, as representações das consoantes(shēngmǔ) e das vogais(yùnmǔ) bem como sua correspondência fonética:

**Tabela 1 - Consoantes(Shēngmǔ - 声母)**

Consoantes	Correspondência Fonética
b	Tem o mesmo som de "b" em "bola"
p	Tem o mesmo som de "p" em "pia"
m	Tem o mesmo som de "ma" em "mãe"
f	Tem o mesmo som de "fo" em "fogo"
d	Tem o mesmo som de "d" em "dois"
t	Tem o mesmo som de "t" em "tudo"
n	Tem o mesmo som de "n" em "nada"
l	Tem o mesmo som de "l" em "lado"
g	Tem o mesmo som de "g" em "gato"
k	Tem o mesmo som de "q" em "qual"
h	Tem o mesmo som de "r" em "rato"
j	Tem o mesmo som de "tio"
q	Tem o mesmo som de "tsi"
x	Tem o mesmo som de "ci" em "cigarro"
z	Tem o mesmo som de "z" em "dezoito"
c	Tem o mesmo som de "ts" em "tsê-tsê"
s	Tem o mesmo som de "s" em "sete"
zh	Tem o mesmo som de "j" em "jeans"
ch	Tem o mesmo som de "tch"
sh	Tem o mesmo som de "ch" em "chá"
r	Tem o mesmo som de "j" em "jóia"
y	Tem o som equivalente a "i"
w	Tem o som equivalente a "u"

Fonte: 汉语课本-袁爱萍老师

**Tabela 2 - Vogais(yùnmǔ - 韵母)**

Vogais e suas Combinações	Correspondência Fonética
a	Tem o mesmo som de "a" em "pai"
o	Tem o mesmo som de "o" em "dor"
e	Tem o mesmo som de "ã"
i	Tem o mesmo som de "i" em português
u	Tem o mesmo som de "u" em português
ü	Coloque os seus lábios como se fosse assoviar e fale "i"
ai	Tem o mesmo som de "ai" em "pai"
ei	Tem o mesmo som de "ei" em "sei"
ui	Tem o mesmo som de "ui" em "Suíça"
ao	Tem o mesmo som de "al" em "sal"
ou	Tem o mesmo som de "ou" em português
iu	Tem o mesmo som de "iu" em "viu"
ie	Tem o mesmo som de "ie" em "dieta"
üe	Tem o mesmo som de "iuê"
er	Tem o mesmo som de "parte" falado no sotaque do interior de São Paulo
an	Tem o mesmo som de "án"
en	Tem o mesmo som de "en" em "sentar"
in	Tem o mesmo som de "in" em português
ün	Tem o mesmo som de "iuin"
un	Tem o mesmo som de "uen" em "aquecer"
ang	Tem o mesmo som de um "a" agudo seguido de um "a" nasalado
eng	Tem o mesmo som de "ãn"
ing	Tem o mesmo som de "in" em inglês com o "n" prolongado
ong	Tem o mesmo o som de "uã"

Fonte: 汉语课本-袁爱萍老师

#### 4. OS TONS DO MANDARIM

O mandarim é uma língua tonal em que, apenas, uma alteração na gradação oral pode expressar significados diferenciados, mudando, assim, tanto a significação do vocábulo quanto o da sentença.

O aspecto fundamental do mandarim são os tons. Estes vão desde um nível agudo a outro nível grave, sendo 04(quatro) deles lexicais e 01 (um) neutro. Eles podem ser representados da seguinte forma:

**Tabela 3 - Tons**

Tons	Representação
1º Tom (ˉ)	
2º Tom (ˊ)	
3º Tom (ˇ)	
4º Tom (ˋ)	

Fonte: Elaboração Própria (2022).

O primeiro tom é o mais neutro e representado pelo sinal (ˉ), ou seja, com um simples traço acima da vogal. Ele é identificado como alto e uniforme, como o barulho do tom de sino. Em português, seria algo parecido com a sílaba com acento agudo(á, é, í, ó, ú).

O segundo tom (ˊ) sobe em direção aos agudos, como o tom que usamos normalmente para fazer uma pergunta, começa numa tonalidade mais baixa e sobe. Em português seria algo parecido como quando alguém pergunta "hein???"

O terceiro tom (ˇ) é tido como o mais longo pois inicia num nível intermediário, desce e sobe novamente até um nível ligeiramente mais alto que o inicial. Ou seja, é um tom descendente-ascendente. É caracterizado por dois traços formando um ângulo e é sobreposto acima das vogais.

O quarto tom (ˋ) é mais rápido, configurando uma descida rápida de um nível alto até um mais baixo, muito forte, com muita emoção. É o oposto do segundo tom.

Por fim, há ainda, o tom neutro que, algumas vezes é, também, chamado de "quinto tom". Nele a vogal é pronunciada de forma curta e levemente, as quais são indicadas pela ausência de tom. Ou seja, nem em tom elevado, nem baixo.

Diante do que foi dito conclui-se que, em mandarim, uma mesma palavra possui significados diferenciados, o que vai determinar a exatidão do que se pretende dizer é o tom a ela empregado. A exemplo disto temos:

Pīnyīn	Tons	Significado
bā	1º Tom (ˉ)	Numeral Oito
bá	2º Tom (ˊ)	Puxar
bǎ	3º Tom (ˇ)	Pacote
bà	4º Tom (ˋ)	Pai
ba	5º Tom	Partícula Indicativa de Consulta, Sugestão, Solicitação ou Comando
lè	4º Tom (ˋ)	Feliz
le	5º Tom	Partícula Indicativa de Passado
mā	1º Tom (ˉ)	Mãe
má	2º Tom (ˊ)	Linho(tecido)
mǎ	3º Tom (ˇ)	Cavalo
mà	4º Tom (ˋ)	Repreender
ma	5º Tom	Partícula Interrogativa
qī	1º Tom (ˉ)	Sete(numeral)
qí	2º Tom (ˊ)	Cavalgar
qǐ	3º Tom (ˇ)	Acordar
qì	4º Tom (ˋ)	Aborrecer
wēn	1º Tom (ˉ)	Morno
wén	2º Tom (ˊ)	Cheirar
wěn	3º Tom (ˇ)	Beijar
wèn	4º Tom (ˋ)	Perguntar

É válido ressaltar, também, que em mandarim uma sílaba é composta por Consoante + Vogal + Tom. Seguem alguns exemplos na tabela abaixo:

Consoante	Vogal	Tom	Sílaba
n	i	1º Tom (ˉ)	nǐ
h	ao	3º Tom (ˇ)	hǎo

r	i	4º Tom (ˊ)	rì
y	u	4º Tom (ˊ)	yù
j	ie	4º Tom (ˊ)	jiè
x	ue	2º Tom (ˊ)	xué

## 5. IDEOGRAMA CHINÊS

Os sinais gráficos da escrita chinesa possui uma história milenar, é um dos sistemas mais antigos do mundo. A forma dos caracteres evolui continuamente mas suas características essenciais permanecem imutáveis.

O mandarim é escrito em hànzì e não com letras. Os hànzì também são conhecidos como sinogramas ou caracteres. No alfabeto latino, cada letra corresponde a uma unidade de som. Já no alfabeto chinês cada hànzì reproduz uma relação de valor, de reconhecimento específico. Normalmente, enquanto a escrita latina só obtém significado quando se encontra definida em uma certa disposição, na escrita chinesa, cada hànzì possui uma ideia específica sendo que a sobreposição de cada um deste pode resultar em uma nova palavra.

Diversos sinogramas são grafados com o mesmo radical e mudam conforme o seu valor formando, assim, uma ideia em comum. O radical deve oferecer alguma informação semântica ao caractere em questão.

Analisemos os quadros abaixo:

Hànzìs	Pīnyīn	Significados
林	lín	Madeira
森	sēn	Floresta

Os hànzìs em questão têm o elemento 木(Mù) em comum. Os caracteres que possuírem o radical 木(Mù), provavelmente, indicarão palavras relacionadas a árvore, madeira.

Hànzìs	Pīnyīn	Significados
河	hé	Rio
湖	hú	Lago
汁	zhī	Suco
酒	Jiǔ	Vinho

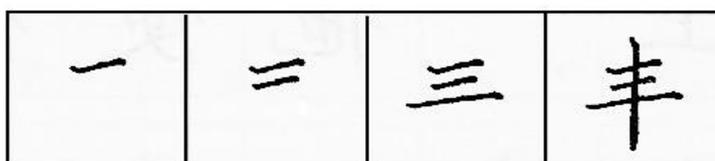
Os hànzìs acima têm o elemento 讠 (Shuì) em comum. O referido radical está relacionado a água e, por isso, faz parte destes quatro caracteres. Os sinogramas que possuírem o radical 讠 (Shuì), certamente, indicarão palavras relacionadas a água ou algo líquido.

Hànzìs	Pīnyīn	Significados
口	kǒu	Boca
叫	jiào	Chamar
听	tīng	Ouvir
吃	chī	Comer
叹	tàn	Suspirar
吧	ba	Partículas Sonoras
呢	ne	
吗	ma	
啦	la	
呀	ya	
啊	a	

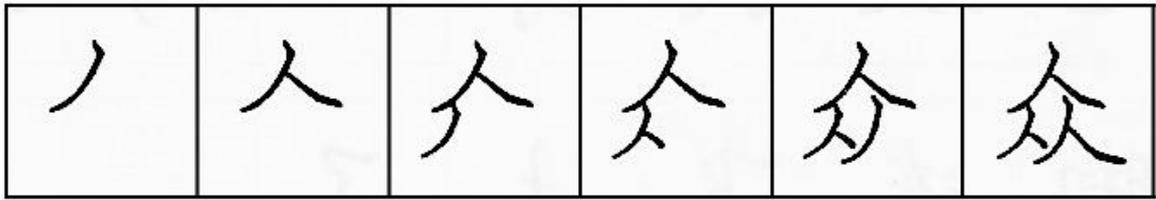
O radical 口(kǒu) remete a ideia de conceitos relacionados a som, fala, boca e partículas “sonoras”.

A escrita chinesa é feita em um quadrado fictício e possui sete regras básicas. São elas:

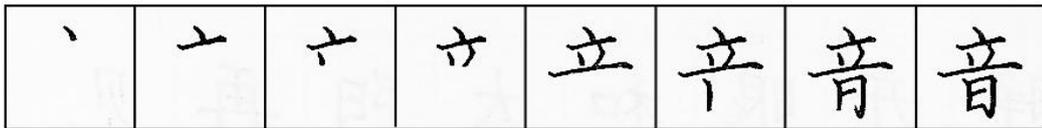
Primeira Regra: Desenhar horizontalmente depois, então, verticalmente.



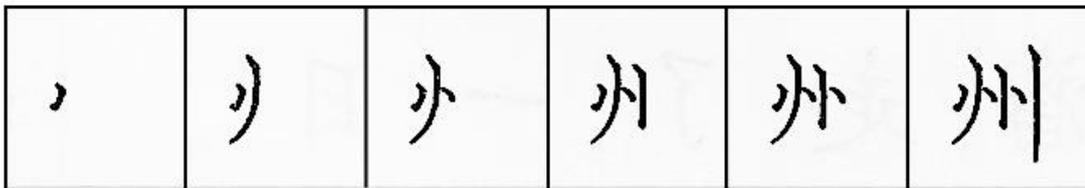
Segunda Regra: Desenhar a linha da esquerda e, depois, a da direita.



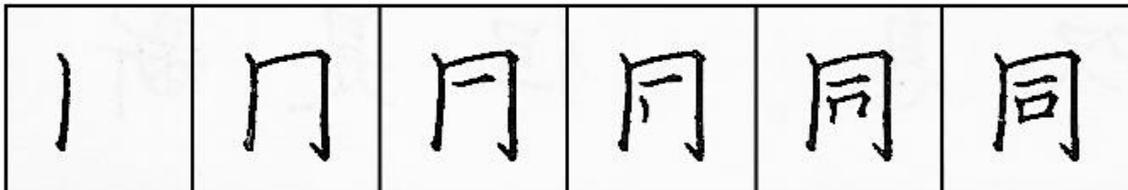
Terceira Regra: Escrever de cima para baixo.



Quarta Regra: Escrever da esquerda para a direita.



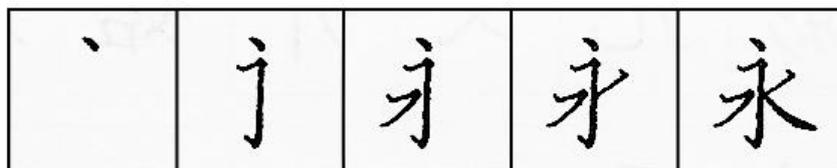
Quinta Regra: Formar os traços externos antes dos internos.



Sexta Regra: Fechar o caractere, somente, após o preenchimento do quadro.



Sétima Regra: Toda vez que um caractere for simétrico, deve-se traçar a linha do meio primeiro.



## 6. CONCLUSÃO

A língua chinesa é muito mais do que uma simples forma de comunicação. Ela possui uma abundante história, cultura e beleza de uma nação. Apesar de ter sido modificada com o passar do tempo, ainda assim, ela carrega tradições e é reconstruída a cada dia. E são, justamente, estas nuances que vêm despertando a curiosidade e o desejo de, cada vez mais, brasileiros conhecer melhor a língua e cultura chinesa.

## 7. REFERÊNCIAS

### Livro:

CHOMSKY, N. **Knowledge of language: Its Nature, Origin and Use**. New York: Praeger Publishers, 1986.

DUANMU, S. **The phonology of Standard Chinese**. New York: Oxford University Press, 2007.

KURPASKA, M. **Chinese Language(s): A look Through the Prism of The Great Dictionary of Modern Chinese Dialects**. New York: De Gruyter Mouton, 2010.

LIMA, Ligia. **O Ensino de Mandarim no Brasil: Um estudo comparativo entre os sistemas pinyin e zhuyin fuhao**. São Paulo, 2012.

ZHOU, Youguang. **Língua e literatura chinesa no século XXI**. Editora Sanlian, Beijing, 2002.

### Endereço Eletrônico:

MOSALINGUA. **Alfabeto Chinês: afinal, ele existe?** Disponível em:

[https://www.mosalingua.com/pt/alfabeto-](https://www.mosalingua.com/pt/alfabeto-chines/#:~:text=As%20consoantes%20e%20as%20vogais,-O%20mandarim%20%C3%A9&text=A%20diferen%C3%A7a%20%C3%A9%20que%2C%20no,s%C3%A3o%20conhecidas%20como%20%E2%80%9Cfinais%E2%80%9C)

[chines/#:~:text=As%20consoantes%20e%20as%20vogais,-](https://www.mosalingua.com/pt/alfabeto-chines/#:~:text=As%20consoantes%20e%20as%20vogais,-O%20mandarim%20%C3%A9&text=A%20diferen%C3%A7a%20%C3%A9%20que%2C%20no,s%C3%A3o%20conhecidas%20como%20%E2%80%9Cfinais%E2%80%9C)

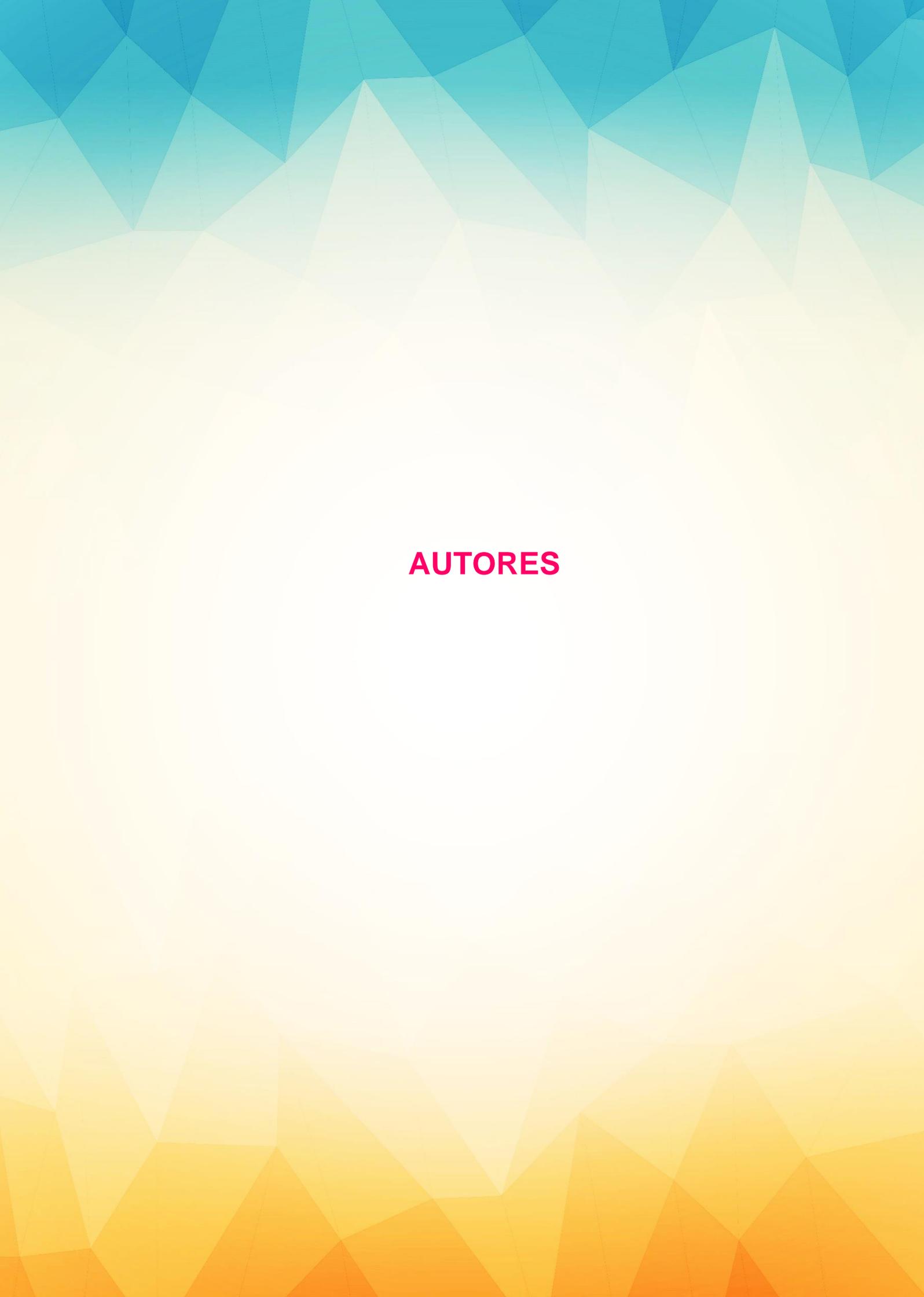
[O%20mandarim%20%C3%A9&text=A%20diferen%C3%A7a%20%C3%A9%20que%2C%20no,s%C3%A3o%20conhecidas%20como%20%E2%80%9Cfinais%E2%80%9C](https://www.mosalingua.com/pt/alfabeto-chines/#:~:text=As%20consoantes%20e%20as%20vogais,-O%20mandarim%20%C3%A9&text=A%20diferen%C3%A7a%20%C3%A9%20que%2C%20no,s%C3%A3o%20conhecidas%20como%20%E2%80%9Cfinais%E2%80%9C)  
C. Acesso em: 17set.2022.

PINYIN. **Conceito**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pinyin>. Acesso em: 10set.2022.

中国文化. **Learn Chinese**. Disponível em: [https://www.chine-](https://www.chine-culture.com/pt/chin%C3%AAs/regras-de-escrita-chin%C3%AAs.php#:~:text=O%20ideograma%20chin%C3%AAs%20%C3%A9%20e)

[culture.com/pt/chin%C3%AAs/regras-de-escrita-](https://www.chine-culture.com/pt/chin%C3%AAs/regras-de-escrita-chin%C3%AAs.php#:~:text=O%20ideograma%20chin%C3%AAs%20%C3%A9%20e)

[chin%C3%AAs.php#:~:text=O%20ideograma%20chin%C3%AAs%20%C3%A9%20e](https://www.chine-culture.com/pt/chin%C3%AAs/regras-de-escrita-chin%C3%AAs.php#:~:text=O%20ideograma%20chin%C3%AAs%20%C3%A9%20e)  
scrito,os%20diferentes%20modelos%20de%20grade . Acesso em: 22set.2022.

The background of the page is an abstract geometric pattern composed of numerous overlapping triangles. The top portion of the image features triangles in various shades of blue, ranging from light sky blue to a deeper cerulean. The bottom portion features triangles in various shades of yellow and orange, ranging from pale cream to a vibrant, saturated orange. The central area is a bright, almost white space where the text is located.

# **AUTORES**

**Adelson Oliveira Mendes**

Mestrando em Estudo de Linguagens pelo Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens - Universidade do Estado da Bahia. Graduado em Licenciatura em Letras: Língua Inglesa e suas Literaturas na mesma Universidade. Docente de Língua Inglesa.

**Adriana Gomes**

Doutora em Teoria da Literatura pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Docente na Universidade do Estado da Bahia.

**Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros**

Professora efetiva da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), ministrando aulas nos cursos de graduação e de pós-graduação stricto sensu do Mestrado Acadêmico e Profissional em Letras. Licenciada em Letras Português-Inglês pela PUC-Rio (1984). Pós-graduação em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa pela Universidade de Cambridge, Inglaterra (1994). Pós-graduação em Management (MBA) pelo IAG Escola de Negócios da PUC-Rio (2003). Mestre em Administração de Empresas com especialização em Marketing pelo IAG Escola de Negócios da PUC-Rio (2006). Doutorado em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio (2010). Pós-Doutorado em Letras Modernas pela USP (2016-2017).

**Aineci do Rego Montero Morales**

Professora efetiva de língua portuguesa da Secretaria de Educação de Mato Grosso, mestranda em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

**Andréa Silva Azevedo**

Contadora formada pela Fundação Visconde de Cairu, Aluna Especial do Programa de Doutorado Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento, mestra em Mandarim como segunda língua estrangeira pela Communication University of China e pós-graduada em Gestão Pública pela UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Está ligada como pesquisadora ao Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH/ UNEB).

### **Brenda Letícia Guimarães Marinossi**

Mestranda em Letras, na área de Estudos Literários e linha de pesquisa: Literatura e Construção de Identidades, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Língua Portuguesa/ Literatura e Educação Especial/ Inclusiva pelo Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino para Osasco, graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Paraná - Campus de Campo Mourão e Pedagogia pelo Centro Universitário FIEO.

### **Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa**

Possui mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (1979), doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1989) e Pós-doutorado na UnB (2012). Atualmente, é professora Classe Associado, Nível IV, da Universidade Federal do Piauí, lotada no Departamento de Letras; e professora do quadro permanente do Mestrado Acadêmico em Letras. Foi presidente do GELNE (Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste), no período de 1990 a 92. É sócio efetivo da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística), desde 1980 e do GELNE desde 1977. Coordena o Grupo de Pesquisa LES (Linguagem, Escola e Sociedade) no CNPq. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e com atuação em: variação linguística, alfabetização, oralidade, letramentos, pesquisa colaborativa, etnografia da comunicação e sociolinguística interacional.

### **Daliane do Nascimento dos Santos Rodrigues**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN) e Graduada em Pedagogia (UERN).

### **Fabiana dos Santos**

Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas (UNESPAR), Pedagogia (FAINSEP), Mestre em Letras (UEM) e Doutoranda em Letras (UEM). Atualmente é professora da Rede Municipal de Ensino de Maringá-PR e Tutora Externa da Uniasselvi.

### **Jackson José Pagani**

Graduado em Filosofia (UEM), Pedagogia (UniBF), Letras (FAEL), Mestre em Letras (UEM) e Doutorando em Letras (UEM). Atualmente é Orientador Profissional da Fundação Bradesco/Paranavaí-PR e Tutor Externo da Uniasselvi.

### **Jacqueline Wanderley Marques Dantas**

Doutoranda em Letras, área de Concentração : Estudos de Linguagem, pela Universidade Federal do Piauí . Possui Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2015); Especialização em Linguística pela Universidade Federal do Piauí (2006); Bacharelado em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Piauí (2000); Graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Piauí (2004); Graduação em Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí (2013) e Licenciatura em Educação Especial pela UNINTER (2021). Atualmente é professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual e Municipal de Ensino na cidade de Picos-PI. Tem experiência na área de Língua Portuguesa e Linguística com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Concepções e Ensino de Leitura, Morfologia e Sintaxe da Língua Portuguesa e Ensino de Língua Espanhola.

### **José Cláudio Rocha**

Advogado e economista formado pela UFBA, pós-doutor em direito pela UFSC e mestre e doutor em educação pela UFBA. É o Diretor do Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH/UNEB) e Instituto de Tecnologia Social da Bahia (ITS).

### **Julia da Rosa Diogo**

Graduada em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pampa. Mestranda em Letras na Universidade Federal de Pelotas. Contato: diogojulia81@gmail.com

### **Margareth Valdivino da Luz Carvalho**

É Mestra em Letras - Língua e Linguagem pela Universidade Federal do Piauí; Graduada em Letras - Português pela Universidade Estadual do Piauí; Possui Bacharelado em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Piauí;

Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal do Piauí; Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Professora Efetiva de Português do Ensino Básico da Secretaria Estadual de Educação do Piauí; Tutora Presencial do Curso de Letras - Português da Universidade Aberta do Brasil - Pólo de Picos.

**Maria do Socorro Lopes da Silva**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (UECE), Mestre em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (UNILAB), Especialista em Gestão Escolar (UDESC) Licenciada em Formação de Professores (FECLESC) e Língua Portuguesa e Literatura (UVA).

**Táise Simioni**

Graduada, mestre e doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora associada da Universidade Federal do Pampa. Contato: [taisesimioni@unipampa.edu.br](mailto:taisesimioni@unipampa.edu.br)



  
Editora  
**REALCONHECER**

ISBN 978-658452533-7



9 786584 525337