

# LETRAS, LINGUISTICA e LITERATURA: *Discursos*

6  
2022

Resiane Silveira e Jader Silveira (Orgs.)



# LETRAS, LINGUISTICA e LITERATURA: *Discursos*

6  
2022

Resiane Silveira e Jader Silveira (Orgs.)



© 2023 – 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 6 / Resiane Paula da Silveira; Jader Luís da Silveira (organizadores). – Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2023. 86 p. : il.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-84525-52-8 DOI: 10.5281/zenodo.7675263  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/2023/02/letras-linguistica-e-literatura.html>



**AUTORES**

**ALINE ALENCAR DE FRANÇA SANTOS  
ANDRESA TIMOTHEO PEREIRA  
CAMILA ELIZABETE DA SILVA DA SILVA  
DAVID SOUSA SILVA  
GABRIEL SILVA DE MELLO  
GLAUDSTON DIEGO QUEIROZ DE ARAGÃO  
JESSE DOS SANTOS SILVA  
LUCIANE BRAZ PEREZ MINCOFF  
MARIA HELENA TORRES DOS SANTOS  
PALOMA SILVA CAVALCANTE**

## 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>O PERTENCIMENTO E A IDENTIDADE FEMININA NA NARRATIVA “ESSE CABELO: A TRAGICOMÉDIA DE UM CABELO CRESPO QUE CRUZA FRONTEIRAS”</b> <i>Camila Elizabete da Silva da Silva; Glaudston Diego Queiroz de Aragão; Jesse dos Santos Silva; Maria Helena Torres dos Santos</i>	<b>8</b>
<b>Capítulo 2</b> <b>PROCESSOS FONOLÓGICOS EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA BREVE ANÁLISE</b> <i>David Sousa Silva; Luciane Braz Perez Mincoff</i>	<b>16</b>
<b>Capítulo 3</b> <b>A ORIGEM DO INQUIETANTE PELA PERSPECTIVA DA POÉTICA E FILOSOFIA DA PAISAGEM: UMA ANÁLISE DO CONTO A MORTA, DE GUY DE MAUPASSANT</b> <i>Gabriel Silva de Mello</i>	<b>33</b>
<b>Capítulo 4</b> <b>PROCESSOS FONOLÓGICOS: ANÁLISE DE TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II</b> <i>Aline Alencar De França Santos; Andresa Timotheo Pereira; Luciane Braz Perez Mincoff</i>	<b>51</b>
<b>Capítulo 5</b> <b>OS FALSOS COGNATOS ENQUANTO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA</b> <i>Camila Elizabete da Silva da Silva; Paloma Silva Cavalcante</i>	<b>70</b>
<b>AUTORES</b>	<b>84</b>

**Capítulo 1**  
**O PERTENCIMENTO E A IDENTIDADE**  
**FEMININA NA NARRATIVA “ESSE CABELO: A**  
**TRAGICOMÉDIA DE UM CABELO CRESPO**  
**QUE CRUZA FRONTEIRAS”**

*Camila Elizabete da Silva da Silva*  
*Glaudston Diego Queiroz de Aragão*  
*Jesse dos Santos Silva*  
*Maria Helena Torres dos Santos*



**O PERTENCIMENTO E A IDENTIDADE FEMININA NA NARRATIVA  
“ESSE CABELO: A TRAGICOMÉDIA DE UM CABELO CRESPO QUE  
CRUZA FRONTEIRAS”**

**Camila Elizabete da Silva da Silva**

*Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE)*

*Camila.elizabete@upe.br*

**Glaudston Diego Queiroz de Aragão**

*Graduando em Letras - Português/ Espanhol pela Universidade de Pernambuco*

*(UPE)*

*Glaudston.aragao@upe.br*

**Jesse dos Santos Silva**

*Graduando em Letras - Português/ Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE)*

*Jesse.santos@upe.br*

**Maria Helena Torres dos Santos**

*Graduanda em Letras – Português/ Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE)*

*Helena.torres@upe.br*

**RESUMO**

A construção do livro “Esse Cabelo: A Tragicomédia de Um Cabelo Crespo Que Cruza Fronteiras” é uma história de temáticas atuais e relevantes, pois reforça os debates acerca do racismo e da figura da mulher negra na sociedade pós-colonial europeia. A narrativa, de autoria da escritora angolana Djaimilia Almeida, foi publicada em 2015 e é desenvolvida com base na vida da protagonista Mila, sobretudo, no que tange aos dramas envoltos dos preconceitos e procedimentos sofridos por seu cabelo crespo ao longo da vida da personagem. Neste sentido, os percalços passados pelo couro cabeludo da menina acabam revelando questões relativas à identidade e ao pertencimento, principalmente, no que diz respeito as mudanças socioculturais na transição geográfica da África para o ambiente europeu, durante a migração vivenciada por Mia e sua família da Angola para o território português. Por isso, a representação do cabelo, mais do que um símbolo de beleza, ou da ausência dela, acaba se tornando, no livro, um dos personagens mais emblemáticos da história da jovem garota, evidenciando problemáticas reais em relação ao racismo velado e a

repressão da mulher para seguir padrões estéticos, mesmo que isso signifique renegar uma tradição cultural repleta de significações e lutas em relação às raízes étnicas e sociais.

**Palavras Chaves:** Cabelo, Identidade, Cultura.

### **ABSTRACT**

The construction of the book “This Hair: The Tragicomedy of a Crespo Hair That Crosses Borders” is a story of current and relevant themes, as it reinforces the debates about racism and the figure of the black woman in post-colonial European society. The narrative, authored by the Angolan writer Djaimilia Almeida, was published in 2015 and is developed based on the life of the protagonist Mila, especially with regard to the dramas involved in the prejudices and procedures suffered by her curly hair throughout the character's life. In this sense, the mishaps experienced by the girl's scalp end up revealing questions related to identity and belonging, especially with regard to sociocultural changes in the geographical transition from Africa to the European environment, during the migration experienced by Mia and her family from Angola to Portuguese territory. For this reason, the representation of hair, more than a symbol of beauty, or the absence of it, ends up becoming, in the book, one of the most emblematic characters in the story of the young girl, highlighting real problems in relation to veiled racism and repression. of women to follow aesthetic standards, even if it means denying a cultural tradition full of meanings and struggles in relation to ethnic and social roots.

**Keywords:** Hair, Identity, Culture.

### **INTRODUÇÃO**

A obra “Esse Cabelo: A Tragicomédia de Um Cabelo Crespo Que Cruza Fronteiras”, publicada em 2015, é de autoria de Djaimilia Pereira de Almeida, escritora Angolana que foi criada em Portugal. A autora conta a história da vida de uma jovem garota e os desafios enfrentados por ela com as transições de seu cabelo, além disso, o livro apresenta temáticas como o racismo, o feminismo e a identidade de forma muito singular numa sociedade pós-colonial.

O narrador da obra é autodiegético, visto que a história é narrada pela protagonista em primeira pessoa, ao revelar, por meio da representação do cabelo, os desafios da sua vida nos salões de beleza que cruzam fronteiras. Ademais, ao longo da narrativa, a autora tenta passar para o interlocutor a ideia de que devemos nos aceitar como somos, tal como no seguinte trecho: “O modo de os outros tratarem meu cabelo simbolizou sempre a confusão doméstica entre o afecto e o preconceito, o que vem desculpando a minha falta de jeito para cuidar dele.”, (ALMEIDA, 2015, p.47).

O romance de Almeida (2015) é uma narrativa curta, que segundo Souza (2017) possui uma difícil catalogação, apesar de receber no título a classificação de “tragicomédia”. A história é protagonizada por Mila, uma menina nascida na Angola que vai para Portugal com apenas três anos de idade, é graças a essa transição que a garota, a partir das diversas situações que vivencia por causa do seu cabelo crespo, toma conhecimento das suas origens e inicia uma luta diária de autoafirmação enquanto mulher negra.

No entanto, na narrativa de Djaimilia Almeida, o cabelo é um personagem ativo, ou seja, ele passa por tantos traumas e transformações quanto a dona. Conforme Fernandes (2017), a autora busca explorar e discutir os padrões de beleza impostos socialmente e como isso afeta as mulheres crespas, cacheadas e onduladas. O cabelo da personagem Mila é a representação imagética da maneira que o mundo a enxerga. Percebemos, portanto, que a ideia de Djaimilia é desconstruir a irrelevância com a qual o tema é abordado popularmente, trazendo uma significação identitária voltada para esta problemática.

Um dos principais fatores que converge nas diversas transformações vividas por Mila é a pressão da sociedade lusitana para que ela se adeque aos arquétipos europeus. Djaimilia representa essas mudanças, no texto, através do cabelo, elemento central da narrativa, que carrega todo o peso da adequação social, tendo a essência de suas raízes alteradas por meio de procedimentos “estéticos”. Esses processos de alisamentos, cortes, penteados e até queimaduras capilares são um claro exemplo de relação metafórica com os conflitos e pesares vividos pela protagonista, que se depara, por exemplo, com profissionais que não sabem tratar de cabelos crespas, caracterizando o reflexo do racismo estrutural e institucional que compunha a sociedade portuguesa.

Além dessas personas, temos personagens secundários como os avós e os pais de Mia, no entanto, eles desempenham papéis menores, já que o enfoque da narrativa é construído, sobretudo, pelas experiências de vida da protagonista. Já o espaço, ou ambiente psicológico, é definido por experiências, emoções e lembranças da personagem principal com o seu cabelo, que acabam, de algum modo, influenciando sua história de vida.

## 1. A SIGNIFICAÇÃO IDENTITÁRIA DO CABELO

A obra de Djaimilia é muito mais que uma história de vida fictícia, tendo em vista que vivências assim não são exclusivas de textos narrativos ficcionais, elas são o reflexo de uma sociedade repleta de estigmas e preconceitos, nesse caso, o racial. Nas entrelinhas do romance, temos a personagem Mila que passa sua vida entre salões de belezas diferentes buscando ser acolhida e atingir padrões estéticos, já que seu cabelo natural não se enquadra aos padrões estabelecidos socialmente. De tal modo, o cabelo deixa de ser só um atributo físico, sendo cabível compreendermos que suas significações ideológicas transcendem os valores estéticos e o figuram como um aspecto sociocultural.

Para Gomes (2003, p 147):

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário.

Como o autor justifica, a questão do cabelo reforça identidades, reconhece culturas e é um fator de pertencimento social, entretanto, essa característica física pode servir como um elemento de exclusão, principalmente, quando relacionados a pessoas negras e ao cabelo crespo.

Enquanto elemento identitário, o cabelo crespo deveria ser visto como símbolo de empoderamento, mas, infelizmente, muitas vezes acaba sendo uma fonte de discriminação social. De acordo com Carvalho, essa característica reforça a força da comunidade negra por ser uma representação étnica muito própria. Portanto:

Para as mulheres, o cabelo reforça a sua negritude, uma vez que ao permanecer com o cabelo natural (crespo), a mulher negra estará perpetuando a sua identidade negra, estará fazendo a negação da estética branca e assumindo a sua cultura a partir da natureza de seu próprio corpo. Essa mulher negra que assume o seu cabelo natural sai da situação de dependência e assume definitivamente o seu papel de negra, mostrando a sua negritude em seu corpo, fazendo do cabelo a parte de seu corpo que transpira negritude. (CARVALHO, 2015, p.32)

É justamente nesse contexto que a narrativa de Almeida (2015) se desenvolve, já que Mila é uma jovem negra, advinda da Angola que migra para Portugal, tendo que se adequar aos padrões estéticos eurocêtricos para se sentir aceita. De tal

modo, essa é a realidade de diversos jovens negros, em sua grande maioria mulheres, que se submetem a alisar o cabelo como uma forma de fugir da discriminação em relação às próprias características físicas.

## O PERTENCIMENTO NA NARRATIVA

A narrativa expressa por Djaimilia Almeida além de tratar a história da jovem Mila, também remete à transição geográfica entre Angola e Portugal, já que a personagem principal sai de Luanda aos 3 anos de idade e vai morar em solo europeu com a família. O ponto geopolítico interfere na forma com que o pertencimento é desenvolvido na trama, podemos perceber isso logo no prefácio, em razão da comparação metafórica feita entre o país e o braço:

Estar grato por ter um país assemelha-se a estar grato por ter um braço. Como escreveria se perdesse o braço? Escrever com o lápis preso nos dentes é um modo de fazermos cerimónia connosco. Testemunhas afiançamme que sou a mais portuguesa dos portugueses da minha família. (...) A questão de saber a quem responde o que escrevemos pode consolar-nos dos nossos interesses miniaturais, levando-nos a imaginar que o que dizemos é apesar de tudo importante. Fazer cerimónia com o que se tem para dizer é, contudo, uma forma de cegueira. (ALMEIDA, 2015, p.7)

Destarte, ao mesmo tempo que a narrativa é construída de forma ampla, ela se realiza de forma íntima, como um relato autobiográfico da autora, de forma que criadora e criatura, isto é, autora e a obra literária, se interconectam. No entanto, para Souza (2017), tanto o corpo da autora quanto o da protagonista se afastam do sentimento de pertencimento europeu, ou seja, ambas divergem do reconhecimento identitário português, já que nesse país Djaimilia e Mila sentem na pele a dificuldade que é existir em um ambiente que não as aceitam como elas são.

Deste modo, a história do cabelo de Mila ganha uma importância profunda, pois relata a resistência que é ser uma mulher africana numa sociedade europeia, ou seja, em um âmbito no qual o mundo é interpretado segundo os valores da Europa Ocidental. Assim, é possível analisarmos no romance a forma com que o racismo foi “normalizado” nessa vivência pós-colonial portuguesa, tendo em vista a maneira com que a personagem Mila tem que lidar com os olhares estereotipados da sociedade lusitana. Um exemplo das circunstâncias supracitadas é o trecho a seguir:

Em oitenta e nove o meu cabelo vai esquecido sob um lenço de minhota e eu levo brincos de filigrana; partiram-me um ovo podre na cabeça, protegida do cheiro pelo lenço. Em mil novecentos e noventa apareço de cigana e, no ano seguinte, devo ter decidido por mim mesma mascarar-me de vampiro. Em noventa e dois, incarnei um premonitório espantalho, aproveitando a cabeleira crespa como a palha natural na qual assentou um chapelinho, também de palha, para pássaros pousarem, desproporcionado em relação ao cabelo – e para quê continuar? Aí terminou para sempre o Carnaval na minha vida, feriado que me entristece. Que sozinho tem estado o meu cabelo todos estes anos! (ALMEIDA, 2005, p. 79/80)

Segundo Souza (2017), a história apresenta o racismo a partir da ótica portuguesa, ou seja, um racismo encoberto e naturalizado, que não gera questionamentos. De tal modo, podemos constatar que essa problemática não é exclusiva da obra em questão, pois no nosso cotidiano é possível encontrar casos de racismo velado. O interessante é que no caso da personagem Mila, nos deparamos com transições, tanto as capilares quanto as da vida da jovem, em que as transgressões da história do cabelo geram implicações na identidade da garota. Esse sentimento é expresso no seguinte trecho:

Tinha o cabelo curto e via-me em casa no dia em que acordei com saudades de mim, mas saudades do que nunca fora, de duas ou três ruas de Luanda, de um estereótipo: saudades, meu Deus, de uma caricatura da pessoa que eu poderia ter sido, um exotismo. (ALMEIDA, 2015, p.81)

Sendo assim, podemos inferir que o livro “Esse Cabelo: A Tragicomédia de Um Cabelo Crespo Que Cruza Fronteiras” desempenha um espaço de fala para pessoas que constantemente vivem nesse embate sociocultural, pois representa as multifaces entre etnia e nacionalidade. A partir desse contexto, a narrativa nos leva a entender que as raízes identitárias não se resumem apenas a um determinismo intrínseco, isto é, ao lugar onde nascemos, um exemplo claro desta afirmação está na própria obra, já que em alguns momentos encontramos relatos de como Mila esqueceu-se de suas características natais, após as mudanças sofridas ao longo da vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posto isso, esse conflito de reconhecimentos identitários fazem com que a personagem Mila, passe por um momento delicado de não pertencimento, em outras palavras, a protagonista não consegue se encaixar dentro dos padrões europeus,

tampouco dentro da cultura africana, devido ao pouco contato que mantém com a mãe, moradora de Luanda.

Desta forma, a obra nos leva a comparar as entrelinhas entre realidade e ficção, sobretudo, quando Mila passa a entender o motivo da insatisfação das pessoas com relação ao alinhamento dos seus fios e inicia o processo de aceitação do seu cabelo, o que lhe trouxe a sensação de liberdade e autonomia, moldando sua personalidade e auxiliando a protagonista na busca pela sua identidade. É o cabelo que lhe propicia uma busca por suas origens, divagando temas de grande relevância social, como o racismo e até mesmo o feminismo, além de incentivar a autoaceitação de mulheres que se identificam com a causa.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Eliane Paula de. **A identidade da mulher negra através do cabelo**. 2015.

DA SILVA, Celia Regina Reis. Cabelo crespo, corpo negro na luta cultural por representação afirmativa da identidade negra. **Revista Trilhas da História**, v. 10, n. 19, 2020.

DE ALMEIDA, Djaimilia Pereira. **Esse cabelo**: a tragicomédia de um cabelo crespo que cruza fronteiras. Leya, 2017.

FERNANDES, Laís. **Esse Cabelo**: Memória e resistência na obra de estreia de Djaimilia Pereira de Almeida (Resenha). Delirium Nerd, 2017. Disponível em: <<https://deliriumnerd.com/2017/10/19/esse-cabelo/>>. Acesso em: 14 de set. de 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003

SOUSA, Sandra I. A descoberta de uma identidade pós-colonial em *Esse cabelo*, de Djaimilia Pereira de Almeida. **Abril**: Revista do Estudos de Literatura Portuguesa e Africana-NEPA UFF, v. 9, n. 18, p. 57-68, 2017.

**Capítulo 2**  
**PROCESSOS FONOLÓGICOS EM TEXTOS DE**  
**ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA**  
**BREVE ANÁLISE**

*David Sousa Silva*  
*Luciane Braz Perez Mincoff*



## PROCESSOS FONOLÓGICOS EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA BREVE ANÁLISE

**David Sousa Silva**

*Professor de Língua Portuguesa, Mestrando PROFLETRAS pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), kingdavidsouss@gmail.com*

**Dr<sup>a</sup>. Luciane Braz Perez Mincoff**

*Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005), pós-doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009). Professora efetiva da graduação em Letras e do mestrado PROFLETRAS (CAPES), pesquisadora da Universidade Estadual de Maringá. lbpmincuff@ue m.br*

### RESUMO

Considerando que os conhecidos “erros” de português relatados pelos professores de língua materna no Brasil precisam ser melhor compreendidos para que a busca de soluções encontre resposta exitosa, o presente trabalho objetiva verificar alguns desvios encontrados na produção escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental, identificando as ocorrências e analisando alguns dos processos fonológicos encontrados, tendo como base a fonética e a fonologia do português brasileiro. Neste contexto, visa contribuir com o processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa, apresentando propostas de atividades que podem atender ao que é o cerne do problema a ser enfrentado, auxiliando o professor na compreensão dos processos fonológicos e da consciência fonológica e a competência linguísticas dos alunos, de modo que a produção textual deles seja ajustada àquilo que foi proposto na série escolar na qual ele se encontra. Foram analisados dois textos de alunos e a análise mostrou a recorrente presença de processos fonológicos como a monotongação e a ditongação. Atividades foram elaboradas ou escolhidas pensando nesses casos.

**Palavras-chave:** Monotongação. Ditongação. Escrita. Erros

### ABSTRACT

Considering that the well-known Portuguese “errors” reported by mother tongue teachers in Brazil need to be better understood so that the search for solutions finds a successful answer, the present work aims to verify some deviations found in the written production of students in the 6th year of elementary school, identifying the occurrences and analyzing some of the phonological processes found, based on the phonetics and phonology of Brazilian Portuguese. In this context, it aims to contribute to the teaching-learning process of the Portuguese language, presenting proposals for activities that can address what is the core of the problem to be faced, helping the teacher to

understand the phonological processes and phonological awareness and linguistic competence of the students. students, so that their textual production is adjusted to what was proposed in the school grade they are in. Two texts by students were analyzed and the analysis showed the recurrent presence of phonological processes such as monophthongization and diphthongization. Activities were designed or chosen thinking about these cases.

**Keywords:** Monophthongization. Diphthongization. Writing. mistakes

## INTRODUÇÃO

Os “erros de português”, que frequentemente aparecem na escrita dos alunos, devem ser compreendidos de maneira apropriada por parte do professor, para que este não tente soluções usando conceitos e estratégias equivocadas que levam o seu trabalho a um grau maior de dificuldade e a uma propensão ao fracasso. Ele deve saber que algum fenômeno linguístico deu origem à ocorrência da violação, uma vez que os estudos sobre os mecanismos na aprendizagem da escrita revelam que os desvios encontrados na produção textual dos usuários de uma língua têm origens diversas, relacionadas por exemplo, à formulação de hipóteses no processo de aquisição da escrita e ainda à competência linguística deste usuário. A concepção de aprendizagem postulada por Piaget aponta que o educando é o sujeito em quem o processo do conhecimento acontece. Sua interação com o objeto de conhecimento faz com que o seu sistema de assimilação interprete o estímulo e é em decorrência desta primeira ação que ocorre a aprendizagem. Em outras palavras, a obtenção de conhecimento é o resultado da ação do sujeito. É ele que compara, exclui, ordena, categoriza, formula hipóteses e reorganiza “em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento)”, conforme afirmam Ferreiro e Teberosky (*apud* Nascimento e Oliveira (1990)). A compreensão dos processos de aquisição da língua escrita é encontrada também nos estudos de Vigotsky. Para o russo, o sujeito é ativo, ele age sobre o meio. Rego (p. 98, 1995), ao descrever a Teoria Vygotskyana, afirma: “*Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal.*” Ao criar suas hipóteses, de acordo com o nível de conhecimento linguístico, o aluno pode, em muitos casos, construir sua escrita em dissonância com o que espera dele na escola.

É importante que o educador tenha pelo menos uma noção básica a respeito

do processo de aquisição da escrita por parte do seu educando para conduzir seu trabalho focado no que é relevante no ensino e na correção dos possíveis desvios, principalmente porque não é incomum a atitude equivocada na prática docente, o professor apontar “erros” de um texto focando seu olhar na possível incapacidade do aluno em aprender o português no nível formal. O erro nesta visão é tido como inaceitável e quem o cometeu, um sujeito passivo e incompetente.

No entanto, sabemos que o “erro” não deve ser considerado uma coisa nefanda, pelo contrário, pode ser aproveitado como um ponto de partida para que o professor compreenda a forma como o aluno elabora suas hipóteses. Segundo Nascimento e Oliveira, (1990, p.38) “...o erro é o melhor indicador do modo pelo qual um aprendiz tenta executar sua tarefa.” É também importante ter em mente que as crianças costumam recorrer à oralidade para elaborar hipóteses sobre a escrita, ao mesmo tempo que também fazem o contrário, analisa de sua própria oralidade, de modo que os processos fonológicos ocorridos na aquisição da linguagem certamente aparecerão nos desvios da escrita dos alunos das turmas do ensino fundamental.

Este trabalho não tem como objetivo apresentar exaustivamente toda a taxonomia dos erros em produção escrita de alunos, mas apenas alguns casos pontuais. Assim, foram analisados alguns desvios de escrita na produção textual de alunos do ensino fundamental, com base na fonética e fonologia do português brasileiro, e, em seguida foram propostas atividades para auxiliar os alunos na produção adequada da escrita alfabética e ortográfica.

A dinâmica deste processo se deu a partir da escolha de dois textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Os textos foram produzidos no contexto de sala de aula em diferentes momentos.

Logo após, descreveu-se os tipos de desvios de escrita encontrados nas produções textuais dos alunos, seguido da apresentação das atividades propostas para ajudá-los na escrita.

Os desvios encontrados nos textos dos alunos permitem a identificação das hipóteses feitas por eles no processo de aquisição da língua escrita. Os textos analisados apresentaram “erros” diversos que podem ser classificados dentro das oito classes apresentadas no artigo “Da análise de erros aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita”, de Marco Antônio de Oliveira, no entanto o trabalho se deteve aos processos fonológicos encontrados nos textos analisados, sendo este o seu objetivo.

## Análise de processos fonológicos nos textos escritos pelos alunos

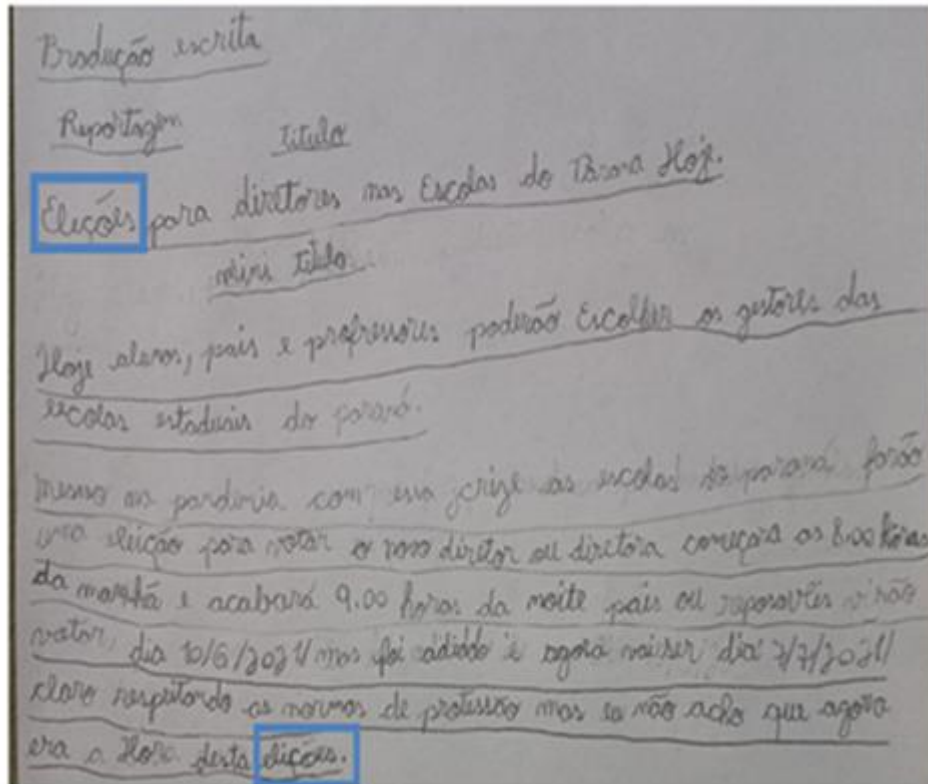
### Aluna X

A produção escrita obedeceu ao comando destinado a um texto descritivo no qual a aluna tinha por objetivo a sua apresentação pessoal, mostrando suas características físicas e psicológicas e expressando sua expectativa de aprendizagem durante o ano letivo e foi parte integrante de uma dinâmica de apresentação professor/aluno no início do ano.

Na sua produção textual, ela comete desvios como a escrita de palavras em desacordo com as convenções ortográficas do português Brasileiro. “... são só erros por não se ajustarem à ortografia oficial em vigor”. (NASCIMENTO e OLIVEIRA, p.38,1990), como por exemplo, uso de letra maiúscula em verbo, no meio da frase: Eu Sou, ou outro tipo de desvio como a troca da letra i por e na palavra inteligente: enteligente (a letra e aparece maior e mais alta que as demais vogais, como se a aluna tentasse escrever uma letra maiúscula, mas não usasse o símbolo correspondente. Neste caso, além de não corresponder à convenção de ortografia do português brasileiro, o desvio pode ser classificado, conforme Nascimento e Oliveira (1990), como “*violação da representação gráfica oficial de um fonema devido às relações opacas que se estabelecem entre este fonema e seus alofones*”, visto que o fonema /e/, em determinada posição de uma palavra, pode ser pronunciado como /i/, quando átono, como em *pare*, ou tônico, como em *valeta*. Em seu texto também aparece o desvio classificado como ditongação, ao escrever “*morio*” em vez de *moro*. De acordo com Bisol (1996), quando duas palavras terminam em vogais, pode haver o apagamento de uma das sílabas na fronteira dessas palavras e, conseqüentemente, pode-se formar um ditongo. Há outros desvios na escrita da aluna mas não são o foco desta análise. Mesmo assim, dentre as atividades propostas existirão aquelas que poderão auxiliar no trabalho com outros processos fonológicos encontrados em textos de seus alunos.



ditongos /ey/ e /ow/ ocorrem em casos como por exemplo peixe → pexe, mas não é comum a ocorrência vista na produção do aluno: A supressão do /j/ e manutenção do /e/: eleição ou o inverso, apagando o /e/: elição. A possibilidade de um lapso ao grafar as palavras é bem provável.



Diante dos desvios encontrados nos textos dos alunos, apresentamos atividades que poderão auxiliar aluno e professor na busca de estratégias para correção dos desvios e a produção de uma escrita mais ajustada ao que se espera pela escola em relação à aquisição da escrita pelo aluno e ao trabalho exitoso feito pelo professor.

As atividades foram divididas em duas seções, a fim de apresentar uma proposta mais completa que de alguma maneira pode levar os alunos a entenderem que há diferenças significativas entre a oralidade e a escrita e que processo fonológicos comuns na fala não devem aparecer na escrita uma vez que as normas específicas precisam ser respeitadas.

## 1. Atividades para atender alunos com dificuldades na escrita

### Atividades envolvendo a oralidade

Em atividades orais e na conversação natural em sala de aula, repetir e ou destacar somente a palavra correta para que o aluno não fixe a forma errada e a transcreva para o seu texto escrito.

### Bingo

Fazer 36 fichas de bingo com palavras simples que contenham na sílaba inicial as dificuldades ortográficas ou os sons que precisam ser praticados. (Destacar na ficha, a dificuldade a ser trabalhada). Executar o jogo, permitindo que cada vez que um aluno retirar de um potinho, um cartão, leia a palavra inteira e em seguida pronuncie separadamente a sílaba destacada, para que os colegas encontrem a palavra que corresponda ao som nas fichas de bingo. O professor deve escrever no quadro, a palavra encontrada.

Ganha quem preencher a cartela inteira ou uma parte, como nos bingos convencionais.

Letras no lugar de números.

### Falar e gravar em áudio

Gravar em áudio palavras que apresentam ditongos: como: “leito” e “feito”; “paixão” e “jeito”; “leite” e “sai”. O aluno deve ouvir a própria voz após a gravação para perceber as diferenças e após a intervenção do professor, registrá-las no caderno.

Outras palavras, com outros processos fonológicos:

Indiferença, impaciência, imprudência, informal, imposto, ímpar, indiscreto, indígena, imparável, impossível, identidade, idioma...

Comparar: idílio, idiota, idílica, idílico

## Forme a palavra e complete a frase

### Material: Fichas pequenas com palavras.

Preparação: dividir os alunos em grupos, para a competição. Colocar em uma mesa, na frente da sala um montinho de cartões com sílabas – Parte deles com os processos fonológicos ou as dificuldades ortográficas a serem trabalhadas: br/ pr/ fl/v, p/b, m/n, t/d ... (com eles, os alunos formarão palavras).

O professor projeta ou escreve no quadro a frase a ser completada. O aluno da vez deve ir até a mesa e montar a palavra que completa a frase enquanto o professor cronometra (por exemplo, encontrar a palavra em 50 segundos). Exemplos de frases a serem completadas:

a) O candidato foi **eleito** para o cargo. (processo fonológico trabalhado: monotongação)

b) O **palhaço** era o mais engraçado do circo. (dificuldade ortográfica: Escrita de s/ç)

O aluno perde, se:

Extrapolar o tempo ou errar a palavra

Ganha o grupo que ao final de todas as rodadas, acertar mais palavras.

Após o jogo, conversar com os alunos sobre a escrita das palavras e mostrar a projeção com as frases completas.

## Trava-línguas

São excelentes ferramentas para praticar os fonemas e melhorar a pronúncia e a fluência da fala. É possível trabalhar o r para corrigir a palavra professor, por exemplo.

Exemplos de trava- línguas

1) Num ninho de mafagafos há sete mafagafinhos. Quando a mafagafa gafa, gafam os sete mafagafinhos.

2) Trazei três pratos de trigo para três tigres tristes comerem.

3) A aranha arranha a rã. A rã arranha a aranha. Nem a aranha arranha a rã. Nem a rã arranha a aranha.



- 4) O tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem, o tempo respondeu ao tempo que o tempo tem o tempo que o tempo tem.
- 5) Se percebeste, percebeste. Se não percebeste, faz que percebeste para que eu perceba que tu percebeste. Percebeste?
- 6) O Rato roeu a rica roupa do rei de Roma! A rainha raivosa rasgou o resto e depois resolveu remendar!
- 7) O idioma indica a identidade do índio e identifica o tio Dinho que o índio tinha.

### **Adivinhações**

O aluno deve adivinhar a palavra que o professor ou o colega está dizendo (o falante deve estar na frente da sala). Os alunos devem olhar para a boca do falante e registrar a palavra, numa competição entre dois grupos de alunos.

Depois de cada rodada, com a intervenção do professor, o professor corrige para todos ou em particular e cada aluno pode reformular sua hipótese, caso tenha errado. Nesta atividade, o aluno precisará se concentrar no formato da boca do falante, enquanto este pronuncia cada som.

### **Jogo com dados**

Representando dificuldades fonológicas diferentes em cada uma das faces dos dados, fazer essa brincadeira com a turma. Cada aluno tem sua vez de jogar o dado e deverá pronunciar o que saiu na face de cima do dado. Depois, na oralidade, falar um exemplo de palavra que contenha a parte indicada no dado.

Exemplo:

O aluno joga o dado e sai **pr**. Então esse aluno deve falar uma palavra que contenha **pr**.

O professor registra as palavras no quadro e os alunos, no caderno.

Fim das rodadas, o professor deve socializar os registros e resultados com os alunos.

### **Atividades teatrais**

Diante de um espelho, o aluno fará diversas expressões faciais e corporais

enquanto fala uma frase que escolheu num potinho. As dificuldades de natureza fonológica estarão nas frases.

O aluno falará a mesma frase três vezes, por exemplo. Em cada uma delas deve mostrar uma expressão diferente: sorrir, chorar, vociferar, demonstrar medo...

Exemplo de frases:

As pessoas passavam sorrindo para o palhaço. (dificuldade trabalhada: /s/ -ss-ç)

### **Atividades escritas**

#### **Retextualização**

A proposta da retextualização consiste em uma transformação de um texto da modalidade oral em um texto escrito. Esta transposição é feita pelos alunos, de forma que eles tomem consciência das diferenças entre a fala e a escrita. Uma conversa pode ser gravada pelos alunos e registrada na escrita ainda com todas as possíveis marcas da oralidade. Estas marcas da oralidade serão discutidas em uma socialização que permitirá a eles a percepção de que o processo da oralidade percorre caminhos peculiares (hesitação, repetição de informações, pausas, truncamento, predominância de certos conectivos (como **e**). Após isto, o professor orienta os alunos auxiliando-os a transcrever o texto na versão escrita (que pode apresentar várias versões até chegar ao acabamento). Quando pronto, pode comparar as duas versões e permitir que os alunos elaborem suas hipóteses.

#### **Texto coletivo**

(para abordar todos os desvios possíveis encontrados)

Antes de iniciar a escrita do texto:

1. Explicar aos alunos a importância da escrita do texto coletivo;
2. Recuperar com eles a situação de comunicação e o roteiro dos aspectos próprios do gênero;
3. Incentivar a participação da turma por meio de perguntas.
4. Durante a escrita do texto conversar sobre o tema/assunto que será escrito.
5. Decidir com o grupo a melhor forma de iniciar o texto.

6. Ouvir as propostas dos alunos e ajudá-los a transformar as ideias apresentadas (oralidade) em discurso escrito.
7. Trabalhar os desvios, permitindo que os alunos façam suas hipóteses e encontrar juntos a solução.
8. Escolher, com a turma, um título sugestivo para o texto.
9. Transcrever o texto coletivo em papel pardo (ou num suporte digital) para aprimoramento futuro com o grupo de alunos.

## Ditado

Fazer ditados das palavras de maiores dificuldades encontrados na turma (ditado individual).

Entregar os ditados de cada um (já corrigido) e propor o seguinte:

- Em casa cada aluno verificará a palavra que errou e deverá pesquisar como se escreve a palavra corretamente (em dicionários, livros, internet);
- Cada aluno, para a próxima aula, deverá trazer as palavras, corretamente escritas, das quais erraram no ditado; além de também levarem para aula cartolina, canetinha colorida (o professor levará cola colorida com glitter);
- Pedir para que cada aluno escreva no cartaz as palavras que pesquisaram de forma colorida com as canetinhas, e os vocábulos que erraram, deverão pintar com a cola colorida.
- Em seguida expor os cartazes nas paredes de aula.

## Leitura e Interpretação

1. Leia a tirinha abaixo:



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/44/e5/b6/44e5b6b5ef170c47f7cd261b0a7fec01.jpg>

2. Repare na fala do personagem Chico Bento, no segundo quadrinho. Você consegue entender o que ele está dizendo? \_\_\_\_\_ O que ele quis dizer?

---

---

3. É assim que você fala?

---

4. Pense e responda: Todas as pessoas do Brasil falam do mesmo jeito? Por quê?

---

---

5. Agora escreva no segundo quadrinho a palavra que está faltando:



O que você escreveu no espaço em branco ?

a) ( ) de                      b) ( ) di

6. Se usarmos a norma padrão, qual das opções abaixo mais se aproxima do sentido transmitido pelo personagem Chico Bento?

“ Com uma livre dor di barriga.” ( )

“ Com uma forte dor de estômago” ( )

“ Com uma bairta dô di barriga.” ( )

7. Complete as frases com somente com a preposição adequada encontrada na lista: (de, da, dum, sobre, no)

Eu vim \_\_\_\_\_ longe.

Estou com dor \_\_\_\_\_ estômago.

José é \_\_\_\_\_ São Paulo?

Não quero saber \_\_\_\_\_ nada.

\_\_\_\_\_ onde você vem?

8. O que você escreveu em todas as opções ?

a) ( ) de                      b) ( ) di

9. Você sabe explicar a razão de sua escolha? Como você escreveu a palavra no segundo quadrinho da primeira questão?

---

---

---

10- Nas frases abaixo, preencha cada um dos espaços com a forma verbal adequada e risque a incorreta :

- a) Birimba \_\_\_\_\_ muito quando viu o gol.                      (gritou)                      (grito)  
b) Quem \_\_\_\_\_ um presente para mim?                      (comprô)                      (comprou)  
c) O guitarrista \_\_\_\_\_ a guitarra?                      (toco)                      (tocou)  
d) Todo mundo \_\_\_\_\_ com coragem.                      (trabalhou)                      ( trabalho)  
e) O tempo \_\_\_\_\_ e eu nem percebi.                      (passou)                      ( passo)  
f) Alguém \_\_\_\_\_ atenção?                      (presto)                      ( prestou)

11- Observe o encontro de vogais ei para fazer a escolha correta:

- a) O \_\_\_\_\_ não era cimentado.                      ( ) terreiro                      ( ) terrero  
b) O \_\_\_\_\_ faz pães deliciosos.                      ( ) padeiro                      ( ) padero  
c) O \_\_\_\_\_ cuida do gado.                      ( ) vaquero                      ( ) vaqueiro  
d) O \_\_\_\_\_ constrói casas.                      ( ) pedreiro                      ( ) pedrero  
e) A \_\_\_\_\_ faz partos.                      ( ) parteira                      ( ) partera

- f) A \_\_\_\_ cortou o meu cabelo. ( ) cabeleireira ( ) cabelerera  
g) O \_\_\_\_\_ consertou meu relógio. ( ) relojoeiro ( ) relojoeiro

12. Leia a tirinha.



Dsponível em : <http://fugirparaomato.blogspot.com>

13. Qual opção abaixo é mais fiel às falas dos quadrinhos transcritas na variante formal?

- a) ( ) Eba, eba! Plantando uma árvre nova, Chico?! /Essa aí é de que? De goiaba? /De jaca? Di manga? /De isperaça.  
b) ( ) Oba, oba! / Plantando uma árvore nova, Chico?! / Essa aí é de quê? /De goiaba? /De jaca? /De manga? /Não! De esperança...  
c) ( ) Oba, oba! /Prantando uma árvore nova, Chico?! / Essa aí é de quê? /De goiaba? /De jaca? /De manga? Não! De esperanssa...

14. Agora, reescreva as falas do balão usando a ortografia da variante formal.



15. L e U no meio e fim das palavras.

Atividade em Vídeo na internet:

<https://www.youtube.com/watch?v=XB3TRHPSeyE>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão de que há um processo em andamento na aquisição da escrita e a identificação das diferentes etapas deste processo é de grande valia para o trabalho docente, principalmente quando exposto o contexto da educação do Brasil relacionado ao ensino da língua materna. É preciso que cada professor de português tenha os conhecimentos básicos de como o aluno adquire o domínio da escrita, para direcionar o seu trabalho, a fim de atender as necessidades reais de seus alunos.

O presente trabalho vem instigar os envolvidos com o ensino da língua portuguesa a que se proponham a buscar o conhecimento técnico necessário para o suporte de seu trabalho docente. Deste modo, ao analisar os textos dos alunos e ao elaborar atividades ajustadas aos processos fonológicos encontrados, esperamos dar ainda que pequena, nossa contribuição para a prática dos professores de português. Neste contexto entendemos que oferecer subsídios ao professor pode resultar em contribuições relevantes para o tratamento de desvios na aquisição da escrita, melhorando assim o desempenho escolar do aluno e profissional do professor.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. G., OLIVEIRA, R. N. A oralidade no ensino fundamental: reflexões sobre o uso dos gêneros orais nas aulas de língua portuguesa. *In: Anais do IV Congresso Nacional de Educação* (CONEDU). Campina Grande: Realize, 2014. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/6820>>. Acesso em 15 jun. 2021.

ANTONIO, J. D. *et al.* **Fonética e fonologia**. Coleção formação de professores em Letras EAD. v.14. Maringá: EDUEM, 2011.

DAMINI, M. F.; NEVES, R. de A. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNirevista** (UNISINOS). São Leopoldo, v. 1, n.2, p. 1-10, 2006. Disponível em: <[http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/5857/1/Vygotsky\\_e\\_as\\_teorias\\_da\\_apren](http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/5857/1/Vygotsky_e_as_teorias_da_apren)

dizagem.pdf > Acesso em: 18 jul. 2021.

OLIVEIRA, M. A de; NASCIMENTO, M. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. Belo Horizonte, MG: **Educação em Revista**, v. 12, n.1, p. 33-43,1990.

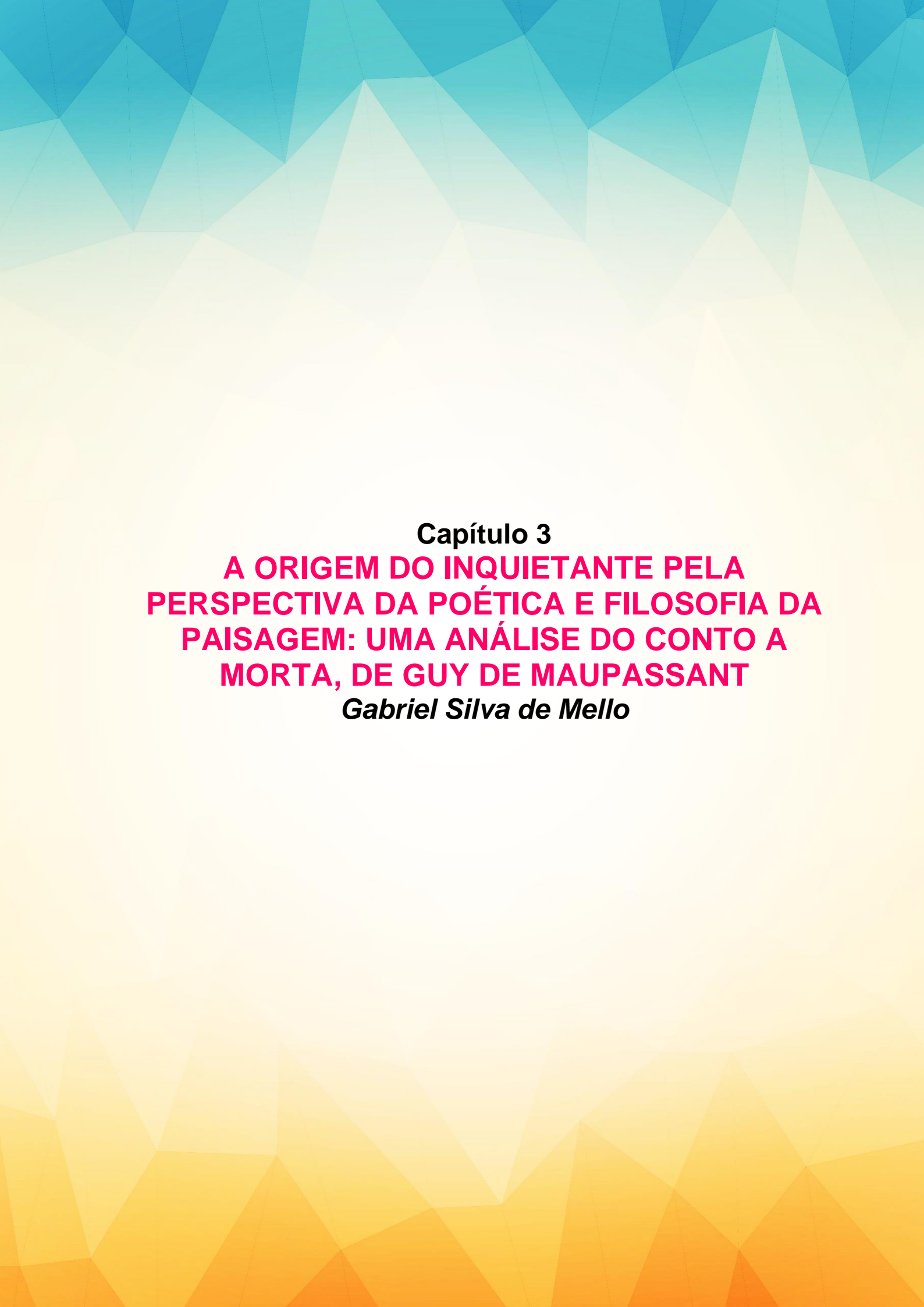
RAMOS, A. B.; SILVA, M. A. **O uso da oralidade como ferramenta de interação na sala de aula**. In: FORUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5, 2013, Vitória da Conquista. **Anais...** Campina Grande: Realize, 2013. p. 1-12. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/index.php/partigovisualizar3522>> Acesso em 15 jun. 2021.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Para conhecer Fonética e Fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015. Disponível em: <<https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/24362/pdf/5?code=C+Rq2i/osw+m6h7FRBADlyiJSNXhIT1g+ZR4dgH0q1phmBv0D1olbq9Zy2C5YhLord6OSGezSltz1ZTL0JJUVQ==>> Acesso em 20 ago. 2021.

SILVA, N. R. Um estudo sobre os “verdadeiros” e os “falsos” ditongos em português. **Revista de Letras**. Curitiba, n. 11, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/download/2435/1561> > Acesso em 21 ago. 2021.





**Capítulo 3**  
**A ORIGEM DO INQUIETANTE PELA  
PERSPECTIVA DA POÉTICA E FILOSOFIA DA  
PAISAGEM: UMA ANÁLISE DO CONTO A  
MORTA, DE GUY DE MAUPASSANT**  
*Gabriel Silva de Mello*

# A ORIGEM DO INQUIETANTE PELA PERSPECTIVA DA POÉTICA E FILOSOFIA DA PAISAGEM: UMA ANÁLISE DO CONTO *A MORTA*, DE GUY DE MAUPASSANT

**Gabriel Silva de Mello**

*Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).*

*Contato: gabkorakas@gmail.com*

## RESUMO

Sob o realismo e subjetivismo intelectual que pairavam no ar do século XIX, efeito do decadentismo científico, um solo fértil surgiu, dando espaço para a inquietude humana. Era o tempo de duvidar. É neste contexto que, realista ao passo que fantástico, Guy de Maupassant constrói a dádiva da dúvida e hesitação discursiva sobre cenários e espaços tenebrosos em seu conto *A Morta*. E assim, dotado de uma forma particular de dar gênese ao fantástico, o contista normando alumia o sentimento do inquietante, típico à literatura fantástica e *habitus* de paisagens construídas por um conjunto de percepções de um sujeito cognoscente, que flui entre o real e o imaginário, entre a verdade e a ilusão, entre o visível e o invisível. Por essas sendas, objetivamos uma análise interpretativa do conto em questão, visando a captação mesma das paisagens como elementos essenciais à gênese do efeito do inquietante. Destarte, compreendemos nas múltiplas ambiências percebidas ao longo da narrativa, a construção de uma paisagem tenebrosa e fúnebre, na qual os personagens estão imersos, sobretudo, o narrador autodiegético que a ela imbrica-se em coparticipação, munido de sua percepção incerta dos fatos. Para a realização de nossos propósitos, aludimos a Michel Collot (2013), Sigmund Freud (2020), Tzvetan Todorov (2010), Merleau-Ponty (1999) e outros mais que possam somar à interpretação.

**Palavras-chave:** Literatura Fantástica; Maupassant; Paisagem; Inquietante.

## ABSTRACT

Underneath the intellectual realism and subjectivism that hovered in the air of the 19th century, an effect of scientific decadentism, a fertile soil emerged, making room for human restlessness. It was the time to doubt. It is in this context that, realistic at the same time as fantastic, Guy de Maupassant builds the gift of doubt and discursive hesitation over dark scenarios and spaces in his short story *The Dead*. And so, endowed with a particular way of giving genesis to the fantastic, the Norman storyteller illuminates the feeling of the disquieting, typical to fantastic literature and *habitus* of landscapes built by a set of perceptions of a cognizing subject, which flows between the real and the imaginary, between truth and illusion, between the visible and the invisible. Through these paths, we aim at an interpretative analysis of the tale in question, aiming at the very capture of landscapes as essential elements to the genesis of the effect of the disquieting. Thus, we understand in the multiple ambiances

perceived throughout the narrative, the construction of a dark and funereal landscape, in which the characters are immersed, especially the autodiegetic narrator who connects to it in co-participation, equipped with his uncertain perception of the facts. To accomplish our purposes, we allude to Michel Collot (2013), Sigmund Freud (2020), Tzvetan Todorov (2010), Merleau-Ponty (1999) and others who may add to the interpretation.

**Keywords:** Fantastic Literature; Maupassant; Landscape; Disquieting.

## 1. Introdução

No final do século XIX, segundo José Thomaz Brum (1997), o ambiente intelectual adquire como caráter um relativismo e subjetivismo gerados pela decadência científica da época. Destarte, tem-se um solo fértil para o desenvolvimento de concepções que evidenciam o homem lançado ao universo, regido pela inexorável fatalidade do tempo e acometido pelas Dores do Mundo<sup>1</sup>. Suscita-se assim a inquietude humana, na qual as incertezas intelectuais se instalam e o normal e o anormal se misturam. É nesse clima de dúvidas que o escritor francês Guy de Maupassant (1850-1893) através de paisagens tenebrosas, criaturas exóticas e eventos improváveis se move entre o realismo e o fantástico e, apagando as fronteiras entre esses dois mundos, constrói paradoxos e nos incita hesitações múltiplas sobre o ser mesmo das coisas. Como bem exprime Clarissa Navarro Conceição Lima (2017, p. 76):

O escritor tem, ainda, mais uma especificidade: consegue ser realista ainda que fantástico, ou talvez, melhor dizendo, fantástico, ainda que realista. Maupassant consegue desnudar a realidade, dissecar a condição mais real do homem por meio de contos em que há a presença do insólito, do mistério e do sobrenatural, ainda que, talvez, sejam apenas fruto da imaginação ou da alucinação das personagens.

É partindo desse pressuposto que tomamos como objeto de análise o conto *A morta*, de Guy de Maupassant (1997) a fim de investigar como a paisagem, aqui entendida como o espaço percebido, dado um determinado ponto de vista, conforme compreende Michel Collot (2013, p. 26), é crucial para a gênese não só das hesitações e dúvidas sobre o real e o visível, mas como elemento salutar na expressão do efeito inquietante, prototípico dos contos de literatura fantástica.

---

<sup>1</sup>Alusão à influência do filósofo Arthur Schopenhauer no ambiente intelectual em questão a partir da citação de sua obra homônima: *Dores do Mundo*.

A partir de uma leitura interpretativa da narrativa de obsessão e ilusão de um amante ao visitar o túmulo de sua amada em um cemitério macabro, no qual os mortos voltam à vida, buscaremos nas fendas dos pontos de vista do sujeito perceptivo entender os fenômenos das paisagens representadas, posto suas respectivas percepções vacilantes e dúbias frente ao mundo que lhe impressiona. Na imprecisão e incerteza de suas percepções que se dão em face de sua interação mútua com o ambiente do qual faz parte, o narrador enuncia um mundo efetivo que se faz do sobrenatural, levando-nos a colocar constantemente à prova o real, processo este que concorre para o sentimento do não-familiar, posto que a fronteira que separa o real do ficcional arrefece. Destarte, considerando a crença primitiva sobre a morte, a dificuldade de separação entre o real e o ficcional, a criação de múltiplos espaços com estatutos ontológicos distintos e a indissociação entre visto e visível nos fenômenos de percepção, percorreremos as fendas da inquietação humana.

Para tanto, retornaremos primeiro à obra *O inquietante*, de Sigmund Freud (2010), com o objetivo de explanar a sua concepção acerca do *unheimlich* – inquietante – das vivências e da literatura, visto ser este o efeito que emerge de percepções acerca do mundo. Além disso, traremos à baila as considerações e reflexões de Michel Collot sobre a paisagem, entendendo a ambiência percebida e reconstruída no conto em questão como pilar essencial para a constituição não somente do fato literário, bem como do sentimento do inquietante que lhe atravessa. Por fim, somando ao entendimento de que “a paisagem como um fenômeno, que não é nem uma pura representação, nem uma simples presença, mas o produto do encontro entre o mundo e um ponto de vista” (COLLOT, 2013, p. 18), concorre ainda se prostrar em comunicação fluida com arcabouço teórico da fenomenologia merleau-pontiana, visto este ser a base que ampara as considerações de uma Poética e Filosofia da Paisagem.

## **2. O inquietante: sobre a definição e suas condições de existência na vida e na literatura**

Segundo o filósofo Todorov (2010), a narrativa fantástica se caracteriza por duas estéticas, sendo estas a do real e a do sobrenatural. Destarte, para que o fantástico seja captado em um conto, a hesitação sobre a veracidade dos fatos

narrados precisa ser fio condutor de toda a trama. Aliás, o filósofo búlgaro considera que no cerne da narrativa fantástica podemos encontrar o real, cujas leis são perturbadas por instâncias que não podemos explicar de forma lógica. Segue daí que “o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (2010, p. 31).

É por essas sendas que a narrativa de *A Morta*, de Maupassant, ao se fazer nas lacunas imprecisas das paisagens percebidas por um narrador ambíguo em primeira pessoa, contempla o fantástico por um enredo que se mantém de incertezas, oscilando entre as possibilidades do real e do sobrenatural. Realidade ou sonho? Ser ou não ser? Verdade ou ilusão? De nada temos respostas, mas não seria este o propósito mesmo do fantástico? Aquela forma do “cheguei quase a acreditar”, que nos remete Todorov (2010, p. 36). É neste quase – limiar da imprecisão – que nos permitiremos projeção aos construtos poéticos e filosóficos da paisagem que engendram “uma existência habitada pela inquietude” (MAUPASSANT, 1997, p. 8). E quem melhor em matéria de inquietante do que Sigmund Freud?

Em uma busca por denominar o *inquietante* em sua obra homônima (1919), Freud percorre o seguinte caminho, a saber, analisa a evolução semântica da palavra *unheimlich* e reúne tudo o que nas pessoas e em suas experiências e impressões individuais despertam tal sentimento, ciente de que chegará a um único resultado, “o inquietante é aquela espécie de coisa assustadora que remonta ao que é há muito conhecido, ao bastante familiar” (FREUD, 2010, p. 331). Entrementes, sob quais condições o familiar pode tornar-se um inquietante? Eis a questão que o pai da psicanálise intenta responder. Portanto, principiemos então pela sua análise semântica. Destarte, a palavra alemã *unheimlich*, dirá-nos Freud, é o oposto de *heimlich*<sup>2</sup>, o que nos levaria a concluir que algo é assustador por não ser conhecido e familiar. Em verdade, algumas coisas são assustadoras, mas não todas, pois algo tem que ser acrescido ao não familiar para que o mesmo adquira o *status quo* de inquietante.

O psiquiatra alemão Ernst Anton Jentsch ao limitar o inquietante ao não familiar, posiciona como condição primária para o surgimento deste sentimento a incerteza intelectual, de modo que quanto melhor o indivíduo se orientar em seu ambiente, dificilmente terá a impressão do *unheimlich*. Buscando ir além da equidade existente

---

<sup>2</sup>[Doméstico, autóctone, familiar], (FREUD, 2010, p. 331).

entre inquietante e o não familiar, Freud após a análise de diversas definições deste termo linguístico, percebe que a palavra alemã *heimlich* pertence a dois grupos de ideias que não se contradizem, embora alheios: “o do que é familiar, aconchegado, e do que é escondido, mantido, oculto” (FREUD, 2010, p. 338). Já o termo *unheimlich* em condições normais seria usado como antônimo do termo familiar. Ademais, a essas definições, o psicanalista acrescenta uma observação de Schelling, que define o *unheimlich* como “tudo o que deveria permanecer secreto, oculto, mas apareceu” (FREUD, 2010, p. 338). Logo, *heimlich* é ambíguo e coincidiria com o seu oposto e, portanto, um *unheimlich* é de algum modo um *heimlich*.

De porte de sua análise semântica, Freud volta-se às experiências pessoais que despertam a sensação do inquietante. Assim, se por um lado Jentsch nos traz como requisito a incerteza intelectual para emergir o inquietante, ou seja, “a dúvida de que um ser aparentemente animado esteja de fato vivo ou, inversamente, de que um objeto inanimado talvez esteja vivo” (FREUD, 2010, p. 340), por outro, Freud atesta que somente esta hesitação não nos é suficiente para compreender esse sentimento<sup>3</sup>. Para tanto, o psicanalista percorre alguns temas que podem incitar-nos a sensação do *unheimlich*, tal como a morte.

É interessante como, ao tratar da morte, Freud alude a certo primitivismo imbricado em nós ao pensarmos nesse tema. Isto se deve a dois fatores, a saber, “a força de nossas reações emotivas originais e a incerteza de nosso conhecimento científico” (FREUD, 2010, p. 352). Ora, a ciência não nos garante que a morte é o destino inexorável a todo ser vivo, de modo que o juízo lógico universal ‘todos os homens são mortais’ não é evidente e, conseqüentemente, hoje assim como nos primórdios, nosso inconsciente não concebe com clareza e distinção a ideia de mortalidade, se é que esta existe para ele. Entretanto, conservamos esse medo primitivo pronto para emergir tão logo seja solicitado, portanto, diante da morte, a repressão, condição necessária para que o primitivo retorne como algo inquietante, também subsiste. À parte isso, ainda nos adverte Freud, que o efeito inquietante é facilmente atingido quando a fronteira entre a fantasia e a realidade é apagada, e o

---

<sup>3</sup>Ao analisar o conto *O homem da areia*, de Hoffmann, Freud compreende que a incerteza intelectual gerada pelo desconhecimento do estatuto ontológico de Olímpia não nos ajuda a compreender o efeito inquietante. Chegando à conclusão de que o inquietante, no conto supracitado, refere-se antes à angústia do complexo infantil de castração.

que há de infantil é a excessiva ênfase na realidade psíquica em detrimento da realidade efetiva.

Como vimos, o *unheimlich* é de certo modo *heimlich* que foi reprimido, mas retornou. Contudo, adverte Freud que nem tudo que se assemelha a um impulso instintual reprimido e modos de pensar primitivos que foram superados podem ser considerados inquietantes devido a isso. Para embasar essa afirmação, o psicanalista remete às fábulas, como narrativas que satisfazem a condição animista da onipotência dos pensamentos, mas que não produzem o efeito inquietante. Em suas palavras:

Foi dito que é extremamente inquietante quando as coisas, imagens, bonecas inanimadas adquirem vida, mas nos contos de Andersen os utensílios domésticos, os móveis, o soldadinho de chumbo são animados, e nada está mais longe de ser inquietante. [...] Quem diria ser inquietante, por exemplo, que Branca de Neve abra novamente os olhos? Também o despertar dos mortos em histórias milagrosas, como no Novo Testamento, provoca sentimentos que nada têm de inquietante (FREUD, 2010, p. 367).

Outro fator que nos compete pensar, é a diferença traçada pelo psicanalista entre o inquietante vivenciado e o inquietante na literatura. O inquietante que se vivencia depende de condições simples e alude àquilo reprimido, mas há muito tempo conhecido. Freud nos dirá que, nos casos de onipotência de pensamento, de forças ocultas nocivas e do retorno dos mortos, temos uma condição imprescindível para o surgimento do sentimento inquietante. Em suas palavras:

Nós – ou nossos ancestrais primitivos – já tomamos essas possibilidades por realidades, estávamos convencidos de que esses eventos sucediam. Hoje não mais acreditamos neles, mas não nos sentimos inteiramente seguros dessas novas convicções, as velhas ainda subsistem dentro de nós, à espreita de confirmação. Quando acontece algo na nossa vida que parece trazer alguma confirmação às velhas convicções abandonadas, temos a sensação do inquietante [...] (FREUD, 2010, p. 369).

Em contrapartida, quando o inquietante advém de processos reprimidos não consideramos a realidade efetiva devido à supervalorização da realidade psíquica, tem-se a repressão do conteúdo mental e da crença de sua realidade material. O inquietante da realidade efetiva é construído quando “complexos infantis reprimidos são novamente avivados ou quando crenças primitivas superadas parecem novamente confirmadas” (FREUD, 2010, p. 371). Mas, para Freud, nem sempre podemos diferenciá-los, visto que os mesmos se relacionam intimamente, o que torna

difícil traçar a linha tênue que os separam. Por outro lado, o inquietante da literatura abrange o inquietante das vivências e aqueles que não sucedem na realidade efetiva, visto que a premissa mesma que move a fantasia é o fato de seu conteúdo não ser sujeito à prova empírica.

Segundo Freud, os escritores podem criar um mundo ficcional através da inclusão de seres com um estatuto ontológico diverso àqueles seres da realidade efetiva, a saber, demônios, fantasmas, mortos etc., contudo, o inquietante pode desaparecer quando aceitamos o mundo fantástico criado, uma vez que tomamos a existências desses seres como legítimas. Mas, quando o escritor se move pela realidade efetiva e aceita todas as condições que corroboram para o surgimento do inquietante nas vivências reais e, como aqui supracitado, por analogia aquilo que produz o inquietante na vida também o produz na obra literária, acaba por multiplicar o sentimento e então “[...] denuncia a superstição que ainda abrigamos e acreditávamos como superada, ele nos engana, ao prometer uma realidade comum e ao superá-la [...] a ficção cria novas possibilidades de sensação inquietante na literatura, que não se acham na vida” (FREUD, 2010, pp. 373-374).

Contudo, vale ainda lembrar que diferentemente do inquietante que tem por gênese o que foi superado, o inquietante que advém de complexos reprimidos permanece tão forte como o inquietante vivido. Diante das vivências, somos extremamente passivos a rede causal dos acontecimentos e em relação ao escritor somos maleáveis, visto que o mesmo pode “desviar nossos processos afetivos de uma direção e orientá-los para outra [...]” (FREUD, 2010, p. 374).

Esta acepção freudiana vai ao encontro da concepção de Michel Collot (2013, p. 46), considerando que o crítico concebe que a experiência sensível é profícua enquanto matéria das produções literárias. Destarte, para o autor da *Poética e Filosofia da Paisagem*, é na relação interacional entre realidade efetiva, que as ideias literárias se fincam naquele lugar pré-reflexivo, cuja linguagem se mostra uma paisagem-pensamento, a qual “[...] o escritor chega a ela, investindo e reativando a materialidade significativa das palavras, demasiadamente esquecida na comunicação cotidiana” (COLLOT, 2013, p. 46). Assim, segundo o crítico, o escritor teria abertura para engendrar relações múltiplas entre as palavras de acordo com a sua percepção de mundo, tecendo e destecendo o sentido ordinário da linguagem. Em outras palavras, podemos sugerir que, na literatura, o escritor teria a atribuição do mundo narrado, no entanto, a interação com a experiência sensível não deve ser descartada,



posto ser esta a matéria mesma para a experiência literária. Em vista disso, debruçemo-nos agora sobre o conto fantástico *A morta*, de Guy Maupassant a fim de explicarmos como a paisagem contribui para essa gênese do inquietante, mas não sem antes compreender o ato de percepção pelo qual ela se dá – o olhar.

### 3. A paisagem e o visível: a questão fenomenológica do olhar

*A morta* abre com a narrativa subjetiva de um amor, que se manifesta como um delíquio, na medida em que o narrador é tomado discursivamente por uma ausência perceptual do espaço-tempo e de sua própria natureza, conforme enuncia: “acorrentado a tudo que vinha dela, de maneira tão absoluta que nem sabia mais se era dia ou noite, se estava morto ou vivo, na velha Terra ou em outro lugar qualquer” (MAUPASSANT, 1997, p. 121). Mas, eis que em meio a este torpor, temos a enunciação de que o amor fora obstado pela morte inesperada de sua amante. Aqui, tem-se a inserção de um elemento importantíssimo – a incerteza, que ao manifestar-se repetidas vezes ao longo da narrativa, acaba tornando-a extremamente ambígua. Destarte, inseguro sobre a veracidade dos fatos que narra, ao se inquirir sobre como se deu a morte da amada, o narrador enuncia exacerbadamente a expressão ‘não sei’, gerando-nos uma latente dúvida sobre sua credibilidade. Esta incerteza será plasmada ao longo de todo o ato narrativo e, para efeitos de uma melhor análise, podemos até classificá-la em distintos graus de acordo com a enunciação descritiva.

Assim, somos tomados em primazia por uma incerteza que chamaremos aqui de factual. Esta emerge através de uma narração paradoxal dos fatos, podendo ser ilustrada logo no início do conto, quando o narrador julga não saber sobre o que conversava com sua amante no dia de sua morte. Mas, sequencialmente, seu discurso torna-se ambíguo, visto que afirma ter em sua memória mementos do último suspiro da morta: “Ela morreu, lembro-me muito bem do seu leve suspiro, tão fraco, o último” (MAUPASSANT, 1997, p. 122). Essa incerteza factual também emerge quando o narrador expressa não saber nada sobre o que lhe consultaram para a preparação do enterro, mas ao mesmo tempo lembra-se perfeitamente “[...] do caixão, do ruído das marteladas quando a enterraram lá dentro” (MAUPASSANT, 1997, p. 122). Notemos ainda que, cerrada por tamanha imprecisão, a narrativa acaba por tornar-se vertiginosa e multifacetada, já que pendula entre o não saber e o saber de um narrador em torpe.

Na sequência da trama, logo após o enterro da amante, o narrador viaja. Quando regressa a Paris, vê-se sufocado pelas recordações daquela que não mais vive, recordações essas engatilhadas pelos móveis, percebidos dentro da casa que se relacionava com a amante. Em vista disso, ao descrever sua subjetiva percepção do espaço, ou seja, a paisagem, o narrador imbrica aos objetos propriedades físicas de sua amada, como se a mobília conservasse “[...] milhares de átomos seus, da sua carne e da sua respiração” (MAUPASSANT, 1997, p. 123). Assim, mesmo morta, a amante se relaciona reciprocamente com a carne do mundo, no sentido mais fenomenológico da palavra. Aqui, temos a representação da sugestão de Collot (2013, p. 42) de que a natureza interna e a natureza externa se tocam no ato de percepção. A amada é a paisagem e a paisagem é a amada.

Poderia então as partes de seu corpo, aquela dobra do mundo, mostrarem-se à luz de uma percepção mais atenta e consoante à realidade efetiva no ambiente doméstico? Ou se dariam a ver e a sentir por intermédio de uma percepção intencional, embasada em memórias vertiginosas, cujo objeto mesmo intentado é a imagem da amante? Eis questões, cujas respostas nos escapam. No entanto, é fato que a experiência possível da paisagem não se dá apenas de forma visual, posto que, como aduz Collot, os sentidos operam por sinestesia, afinal, “[...] todas as formas de valores afetivos – impressões, emoções, sentimentos – se dedicam à paisagem, que se torna, assim, tanto interior quanto exterior” (COLLOT, 2013, p. 26). Assim, o narrador em um encontro com um mundo intenciona preencher o espaço sensível com a presença de sua amada a partir do material que resvala de seu interior.

Percebamos ainda que essa narrativa tal como constrói Maupassant possui uma fronteira muito sutil entre o realismo e o fantástico, visto que nos é muito difícil afirmar se estamos dentro da realidade efetiva ou da realidade percebida do narrador. E este bifrontismo entre a realidade externa e interna é, magistralmente, construído a partir da incerteza factual, que mina a veracidade das descrições dos fatos e do espaço. Portanto, diante da ausência de uma prova empírica da premissa de uma narrativa fantástica, temos que Maupassant, ao se deslocar ora pela efetividade, ora pela fantasia, acaba por nos incitar uma crença primitiva, que há muito conservávamos como superada: o retorno dos mortos. Vê-se, então, que ao se mover por esses dois mundos fenomenologicamente distintos, o autor aceita todas as condições necessárias para o surgimento do efeito inquietante nas vivências e, conseqüentemente, multiplica tal efeito na narrativa fantástica.

Aliás, esta dubiedade inerente à percepção dos objetos da casa ganha maior ênfase na medida em que o narrador se aproxima do espelho alocado no vestíbulo, “[...] que também deveria ter guardado a sua imagem. [...] tanto quanto o meu olhar apaixonado” (MAUPASSANT, 1997, p. 123). Aqui a experiência possível da paisagem refletida pressupõe o olhar, o mecanismo da percepção por excelência.

O fenômeno do olhar não subsiste somente como a ideia do olho que vê, mas também com a experiência de ser visto. Não à toa, nas linhas do *Ser e o Nada*, Sartre (1943) considera que o olhar se relaciona com o sentimento de ser olhado, de ser visível. Na inversão da perspectiva fenomenológica, aquele que vê é, em certa medida, aquele que é visto, portanto, na perspectiva sartreana, o para-si, ao ser objetivado pelo olhar alheio, passa a ser para-outro. Em outras palavras, o olhar da alteridade mostra ao sujeito da percepção um outro ponto de vista sobre si, ponto este que lhe escapa em um primeiro momento a uma distância inefável, correspondente a liberdade do outro de ver. O para-si passa então a ser objeto, destituído de mundo.

Sartre sem dúvidas foi um grande precursor da problemática do olhar, mas não há quem tenha exposto melhor sobre a matéria do que Maurice Merleau-Ponty (1999), do qual a filosofia de Collot baseia toda a sua concepção de Paisagem. O filósofo em sua crítica à aceitação sartriana de alteridade, busca encontrar a relação de comunicação entre sujeito da visão e o sujeito visto, propondo uma fenomenologia do olhar em que o fenômeno não seja representado como externo ao sujeito. O olhar em Merleau-Ponty não é entendido como ameaça, visto que pressupõe algo em comum entre o sujeito e o outro, como bem exprime o filósofo:

[...] se os outros homens que existem empiricamente devem ser para mim outros homens é preciso que eu tenha com o que reconhecê-los, é preciso portanto que as estruturas do Para Outrem já sejam as dimensões do Para Si” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.602).

Nesse sentido, ver pressupõe um sujeito situado e encarnado, que compartilha com outros a visibilidade do mundo, um sujeito visível, de modo que o olhar do outro não seria um ato de objetificação, mas o que permite a entrada na visibilidade. Destarte, frente ao espelho, o narrador sôfrego encontra vazão, a ausência da amada e, por mais que a busque em um reflexo, o que encontra no vidro refletido é a reminiscência à fria realidade, quase que percebida em objetividade: “tive a impressão de que amava aquele espelho – toquei-o – estava frio” (MAUPASSANT, 1997, p. 123). O narrador se vê então diante de seu olhar e, conseqüentemente, de seu ponto de

vista. Não podemos deixar de lembrar do *estádio espelho* elucidado por Merleau-Ponty em suas aulas sobre psicologia da criança, em que o filósofo alude à criança que, ao olhar sua imagem refletida, reconhece-se como tal, sendo aqui possível a sua entrada na visibilidade da existência. Quando a criança assim reconhece a sua imagem e entende que esta é a visão que o outro tem de si, a imagem que percebe de si e olhar do outro se unem por uma relação de identificação, conforme bem expressa a psicologia moderna.

Logo, quem é este narrador que parado diante do espelho enuncia: “Espelho doloroso, espelho ardente, espelho vivo, espelho horrível, que inflige todas as torturas” (MAUPASSANT, 1997, p. 123)? O que está diante de si não é mais do que o mesmo de si – a Paisagem do mundo – e, enquanto sujeito da visão, é assim tocado pelo mundo que precede o olhar, mesmo que vacilante. Notemos ainda a expressão vocativa ‘espelho vivo’, pois a mesma contrasta com o estado de decomposição da amante, quando o narrador sai de casa e chega involuntariamente ao cemitério, no qual a encontra: “Lá estava ela, embaixo apodrecendo” (MAUPASSANT, 1997, p. 123), temos uma tensão antitética tão característica da obra, que agora oscila entre morte e vida.

#### **4. Entre o real e o fantástico: as percepções do espaço e à gênese do inquietante**

No túmulo da amada encontrava-se a epígrafe “Ela amou, foi amada e morreu” (MAUPASSANT, 1997, p. 123), ali diante de seus restos mortais, o narrador resolve passar uma última noite ao lado da amante. Aqui a narrativa ganha mais uma antítese, na medida em que o protagonista contrasta dois mundos ontologicamente distintos: a cidade dos desaparecidos e a cidade dos vivos. A primeira, caracterizada por um singelo terreno, que, coberto por terra, tão logo lançará seus cidadãos ao esquecimento. Já a segunda, caracterizada por uma vastidão territorial e de recursos mil para suprir as necessidades vitais de seus cidadãos. Em vista disso, em uma enunciação aparentemente filosófica, que busca contrastar dois mundos de naturezas diferentes, poderíamos até considerar-nos diante de um discurso estritamente reflexivo, se não soubéssemos que o narrador se encontra sucumbido pela ausência de racionalidade, conforme em outrora enunciou: “[...] então, um desejo estranho, louco, um desejo de amante desesperado apoderou-se de mim. Resolvi passar a noite junto dela [...]” (MAUPASSANT, 1997, p. 123). Assim, após vagar pela cidade dos

mortos, encontra um espaço lúgubre, mas que julga ser suficiente para se esconder até que a noite escura se faça presente:

Na extremidade do cemitério habitado, avistei subitamente o cemitério abandonado, onde os velhos defuntos acabam de misturar-se à terra, onde as próprias cruzes apodrecem, e onde amanhã serão colocados os últimos que chegarem. Está cheio de rosas silvestres, de ciprestes negros e vigorosos, um jardim triste e soberbo alimentado com carne humana (MAUPASSANT, 1997, p. 124).

Eis que a noite escura se torna a paisagem essencial para o desenrolar do enredo, uma vez que a mesma se faz ponte entre os dois mundos ontologicamente distintos: o mundo dos mortos e o mundo dos vivos. Jaz a noite escura e o narrador decide sair do esconderijo e, ao fazê-lo, transpassa a cidade dos desaparecidos, deixando para trás a sua cidade, ou seja, experienciamos o deslocamento do ponto de vista do observador. Na obscuridade tudo se torna inatingível aos sentidos e até mesmo aos olhos da razão: “Tocava, tateava como um cego que procura o caminho [...]. Lia nomes com os dedos passando-os sobre as letras” (MAUPASSANT, 1997, p. 125), o protagonista passa a ser preenchido pelo espaço da noite escura, posto ser ele mesmo a obscuridade. Tudo se torna tão alheio e até a paisagem mesma lhe é estranha:

Atravessa-se uma barreira, entra-se em um outro mundo, com outras regras. O espaço não-cultivado, pouco zelado, esquecido e sem grandes indícios de frequência, colabora para a criação de um ambiente propício ao sobrenatural (LIMA, 2017, p. 76).

É por essas sendas, que sob um novo ponto de vista do espaço, o olhar possibilitará a transformação do ambiente em paisagem – ‘artialização’ –, cumprindo o seu caráter estético e de pensamento, demonstrando que a percepção é pré-reflexiva, um pensamento-paisagem (COLLOT, 2013, pp. 17-18). Em meio a uma infinidade de túmulos e sem nada poder enxergar, o narrador sente medo. Ora, é sabido que a noite escura e a paisagem do cemitério configuram-se, respectivamente, como o momento e o lugar propício para aquela crença primitiva, aqui já supracitada: o retorno dos mortos. Eis que o fantástico acontece. Não podendo mais caminhar, o narrador senta-se em um túmulo e subitamente julga ouvir um ruído. Entrementes, somos mais uma vez alocados na incerteza que embasa as enunciações que se seguem, pois, o narrador não sabe ao certo de onde advém o ruído: “Viria esse ruído do meu cérebro desvairado, da noite impenetrável, ou da terra misteriosa, da terra

semeada de cadáveres humanos?” (MAUPASSANT, 1997, p. 125), nem por quanto tempo ficou inerte, tomado pelo medo: “Quanto tempo fiquei ali? Não sei. Estava paralisado de terror, alucinado de pavor, prestes a gritar, prestes a morrer” (MAUPASSANT, 1997, p. 125).

Diante de uma dificuldade de perpassar os limites entre o realismo e o fantástico, construídos por Maupassant, é-nos difícil julgar categoricamente se o narrador está acometido por percepções falsas sobre o mundo visível. No entanto, a narrativa nos incita através de uma gama de incertezas, dualidades e paradoxos a pensar que o narrador está imerso em alucinações, como nos denunciam as expressões: “alucinado de pavor” e “tive a impressão de que” (MAUPASSANT, 1997, p. 125). Esta última expressão é seguida de um paradoxo que nos alude a uma nova acepção de incerteza, que denominaremos de incerteza ontológica, pois em um primeiro momento o protagonista afirma ter apenas uma impressão de que a laje do túmulo se move, mas ao olhar mais detidamente, acredita ver de fato um cadáver a empurrar a sua própria lápide, embora as circunstâncias, nas quais se encontrava não pudessem propiciar uma percepção assertiva da realidade mesma: “Eu via, via muito bem, embora a escuridão fosse profunda” (MAUPASSANT, 1997, p. 125).

É justamente este paradoxo, que nos gera a incerteza ontológica e, conseqüentemente, pelo retorno de nossa crença primitiva, o retorno dos mortos, que há muito julgávamos estar superada, que o efeito inquietante emerge. É importante salientar que todas as incertezas factuais presentes no conto são de suma importância para deslegitimar a veracidade das enunciações do narrador, gerando-nos hesitações perante a efetividade dos acontecimentos narrados. Em verdade, as incertezas que aqui nomeamos factuais tornam o enlace entre a realidade fenomenológica e a realidade fantástica cada vez mais diáfano e aos poucos vai denunciando e avivando aquela crença reprimida, da qual não temos garantia científica nenhuma de superação. Eis que a morte foge às nossas condições de conhecimento e, como aqui já supracitado, nós não possuímos uma ideia clara de mortalidade, o que faz com que todo medo primitivo que abranja a ideia de morte retorne na medida em que experienciamos algum evento que lhe traga confirmação, essa é a gênese do sentimento do inquietante.

Claramente, nós não podemos fazer a experiência da morte, mesmo em pensamento. Mas, nós podemos fazer a experiência de ver o cadáver. É aqui que o pensamento muda, porque ele não está apenas

tensionado para algo como um ponto cego: ele enfrenta belamente e positivamente uma realidade impensável. Para Freud, o inquietante designa em primazia o que experimentamos quando não podemos decidir se o que percebemos está vivo ou morto. Ele é vizinho do sentimento do fantástico, nos faz ver precisamente a morte na dimensão invasiva do significado sem significante na imagem do cadáver (CHAREYRE-MEJAN, 1998, pp. 63-64).

Segue então que o narrador percebe então um cadáver, saindo do túmulo e raspando a epígrafe, na qual se lia: “Aqui jaz Jacques Olivand, morto aos cinquenta e um anos de idade. Amava os seus, foi honesto e bom, e morreu na paz do Senhor” (MAUPASSANT, 1997, p. 126). Em seguida, o cadáver começa a escrever com a ponta de seu dedo indicador a seguinte epígrafe:

“Aqui jaz Jacques Olivand, morto aos cinquenta e um anos de idade. Apressou com maus-tratos a morte do pai de quem desejava herdar, torturou a mulher, atormentou os filhos, enganou os vizinhos, roubou sempre que pôde e morreu miseravelmente” (MAUPASSANT, 1997, p. 126).

Voltando-se a si, o protagonista percebe todos os cadáveres se levantaram dos seus respectivos túmulos e, igualmente, apagaram as epígrafes escritas através das perspectivas de seus parentes em busca de deixarem grafadas as suas verdades.

E eu via que todos tinham sido carrascos dos parentes, vingativos, desonestos, hipócritas, mentirosos, pérfidos, caluniadores, invejosos, que tinham roubado, enganado, cometido todos os atos vergonhosos, abomináveis, esses bons pais, essas esposas fiéis, esses filhos devotados, essas moças castas, esses comerciantes probos, esses homens e mulheres ditos irrepreensíveis (MAUPASSANT, 1997, p. 126).

No conto em questão a causa motriz do efeito inquietante tem seu ápice na expressão da paisagem cadavérica, portanto, quando o narrador percebe o cadáver se levantando do túmulo, somos arrebatados por uma incerteza ontológica, que oscila entre a vida e a morte, mas que antes, enquanto incerteza factual, oscilou entre saber e não saber, tornando os limites entre a efetividade e o fantástico cada vez mais estreitos, assim engatilha-se a nossa crença primitiva em outrora adormecida e escapa-nos a certeza do estatuto ontológico do ser percebido, pois não é nem morto, nem vivo, mas um morto-vivo.

Poderíamos dizer que estamos diante de um problema metafísico, no qual a condição ontológica do objeto percebido pelo narrador é o condicionante indireto do inquietante, mas em verdade estamos antes diante de um problema fenomenológico,

visto que o inquietante tem por gênese o retorno de uma crença primária, que nos é alocada através do ato perceptual do narrador sobre uma ambiência, seja o produto deste uma percepção falsa (ilusão ou alucinação) ou uma percepção condizente com a realidade em si. Isto equivaleria a dizer que a nossa crença primitiva é engatilhada pela percepção mesma de um cadáver, aparentemente vivo, dentro de um espaço mortuário que se torna visível.

Em vista disso, devemos deslocar o condicionante do retorno de nossas crenças primitivas para o sujeito perceptivo em detrimento do objeto percebido, pois este é uma representação de um sujeito. Como vimos, o narrador percebe o ser como um cadáver, que retorna dos mortos e, analogicamente, observando que todos os mortos estavam escrevendo em suas lápides ao mesmo tempo, o narrador julga que a amante também fazia o mesmo, saindo em disparate ao seu encontro, desta vez certo de que a encontraria. Quando a encontra, percebe que a mesma já havia apagado a sua epígrafe na pedra de mármore e gravado: “Tendo saído, um dia, para enganar seu amante, resfriou-se sob a chuva, e morreu” (MAUPASSANT, 1997, p. 127).

Assim, somos levados por e através das perspectivas singulares do narrador a acreditar na possibilidade do retorno dos mortos e na possibilidade de a amante ter cometido uma traição em vida, culminando, ao menos indiretamente, em sua morte. É válido lembrar que por mais que os mortos levantem de seus túmulos para denunciarem as mentiras de seus familiares e mostrarem o quão carrascos foram em vida, tudo o que temos são as percepções subjetivas do narrador, tão certo que a narrativa se constrói em primeira pessoa. Em suma, somos guiados por Maupassant pelos paradoxos perceptuais do narrador sobre a paisagem que nos geram incertezas intelectuais, sejam elas factuais ou ontológicas e, conseqüentemente, despertam em nós uma convicção tomada como superada, mas que agora emerge vivaz como nunca, surge assim o efeito inquietante.

Notemos ainda como a morte é significada pelo narrador com um caráter positivo. Após a morte da amada temos uma busca desenfreada por parte do narrador de materializá-la em todo ato perceptual que emana. Entrementes, é na percepção da amante, enquanto um cadáver que retornou dos mortos, que encontramos a máxima ânsia de presentificação de uma ausência. Ora, incapacitado de lidar com a perda da amante, o narrador a presentifica em tudo, até mesmo no nada, visto que a outorga um caráter ontológico outro, o que nos leva a pensar que “[...] o fantástico da morte



tem ao fundo a realidade mesma: o cadáver não é ausência do vivo (aberto ao fantasma), mas presença do morto (inimaginável)” (CHAREYRE-MEJAN, 1998, p. 65).

Perante isso, poderíamos considerar quaisquer possibilidades de ser, menos que a amante esteja morta, ao menos não de forma metafísica, uma vez que esta subiste no invisível e no visível, seja na saudade, nas recordações, nos objetos da casa e em um cadáver – em tudo que é passível de enriquecer a percepção da paisagem enquanto ambiência interna e externa (COLLOT, 2013, p. 26). Em certo sentido, a amada se faz mementos, mesmo que esses possam não condizer, fidedignamente e essencialmente, com o seu ser mesmo. E quiçá, a amante esteja mais viva do que o narrador, que sobrevive de percepções paradoxais e dualistas do mundo que lhe toca e comove, no sentido fenomenológico por excelência, até que, sem *anima*, atinge um outro modo de ser e nos enuncia ao final do conto: “Parece que me encontraram inanimado, ao nascer do dia, junto a uma sepultura” (MAUPASSANT, 1997, p. 121).

## 5. Considerações finais

Entender as multifaces do inquietante no conto fantástico *A Morta*, de Guy de Maupassant, só nos é possível a partir de uma análise do espaço percebido enquanto elemento *sine quo non* para a composição da narrativa. E compreender o espaço não é outra coisa senão compreendê-lo enquanto paisagem que se faz na relação do sujeito observador e um ambiente visual, cujo resultado é a imagem do mundo vivido, seja este real ou ficcional.

A casa e seus objetos, o espelho e seu reflexo, o cemitério e seus dois mundos ontologicamente distintos, os túmulos, que comportam ora cadáveres ora seres vivos, fincam-se como o conjunto que aproxima o narrador à perturbação dos sentidos e, conseqüentemente, à hesitação fundamental ao fantástico. E assim, o espaço externo imbrica-se ao interno – a consciência imprecisa do narrador. Nesta consciência, que é espaço e fórum do pensamento, liga-se uma série de percepções sobre o mundo que nos lançam ao sentimento estranho da alma humana, ao inquietante. É justamente por hesitar sobre a realidade e pelo medo primitivo adormecido da mortalidade, que nos mantemos inquietos sobre a morte que tematiza a obra em questão.

Se as paisagens enquanto fenômenos percebidos pelo narrador são frutos de alucinações e sonhos (percepções falsas), ou de percepções legítimas, jamais saberemos. No entanto, a análise dos elementos que a constituem se fez aqui elementar para a reconstrução do tecido narrativo, posto que a hesitação que lhe concede a vida não se faria sem que as paisagens fossem compreendidas enquanto pensamentos de horizontes de um sujeito dotado da capacidade de perceber o mundo que habita.

## Referências

CHAREYRE-MEJAN, Alain. **Le réel et le fantastique**. Paris: L' Harmattan, 1998.

COLLOT, Michel. **Poética e filosofia da Paisagem**. Tradução: Ida Alves. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2013.

FREUD, Sigmund Schlomo. **História de uma neurose infantil: (“O homem dos lobos”): além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920) / Sigmund Freud**. Tradução de Paulo César de Souza – São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LIMA, Clarissa Navarro Conceição. “La morte”, um conto fantástico e realista de Guy de Maupassant. IN:- **Lettres Françaises: Revista da área de língua e literatura francesa**. Nº 18, 2017, pp. 75-89. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/lettres/article/view/10650>>. Acesso em 29 out. 2022.

MAUPASSANT, Guy de. **Contos fantásticos o Horla & outras histórias**. Tradução de José Thomaz Brum. Porto Alegre: L&PM, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice, 1908-1961. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. - 2- ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SARTRE, Jean Paul. **L'être et le néant**, Paris, Gallimard, 1943.

**Capítulo 4**  
**PROCESSOS FONOLÓGICOS: ANÁLISE DE**  
**TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO**  
**FUNDAMENTAL II**

*Aline Alencar De França Santos*  
*Andresa Timotheo Pereira*  
*Luciane Braz Perez Mincoff*

## PROCESSOS FONOLÓGICOS: ANÁLISE DE TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

**Aline Alencar De França Santos**

*Professora de Geografia e Língua Portuguesa pela Rede Estadual de Ensino do Paraná. Mestranda do Profletras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), e-mail: pg403400@uem.br*

**Andresa Timotheo Pereira**

*Professora de Língua Portuguesa pela Rede Estadual de Ensino do Paraná. Mestranda do Profletras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), e-mail: andresapereira18@gmail.com*

**Luciane Braz Perez Mincoff**

*Professora efetiva da graduação em Letras e do Mestrado PROFLETRAS (CAPES) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pós-Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e-mail: lbpmincuff@uem.br*

### RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de discutir alguns processos fonológicos observados em textos produzidos por alunos de 6º ano do Ensino Fundamental II, a fim de propor atividades que visam à superação das dificuldades apresentadas. A proposta foi elaborada no contexto do Mestrado Profissional em Letras, Profletras, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como parte da avaliação da disciplina Fonologia, Variação e Ensino. Os pressupostos teóricos baseiam-se em Barros e Antonio (2011), Seara (2011), Silva (2003), Bisol (2005) e Silva (2003) que abordam os processos fonológicos - alterações que afetam uma sequência de sons que ocorrem regularmente na fala de um indivíduo - e questões acerca de equívocos entre fala e escrita na grafia de palavras. Considerando a variação linguística e os processos fonológicos presentes no processamento da escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, os processos fonológicos observados com maior recorrência foram: uso de R e RR, apagamento do fonema /R/ na grafia de verbos no infinitivo, harmonização de vogal pretônica e redução de “-ndo” para “-no” nas formas de gerúndio. Assim, foram selecionados esses processos para a discussão e proposição de atividades que se dispõem a atuar na superação das dificuldades em compreender a ortografia como uma ocorrência diferente da fala. Espera-se que este estudo possa subsidiar o trabalho de professores que atuam com as práticas de oralidade, leitura e

considerando escrita, apresentando possibilidades de tarefas que pretendem transpor os desvios verificados, as variedades da língua e a vivência dos estudantes.

**Palavras-chave:** Profletras. Processos fonológicos. Atividades.

## **ABSTRACT**

This paper aims to discuss some phonological processes observed in texts produced by 6th grade students of Elementary School II, in order to propose activities aimed at overcoming the difficulties presented. The proposal was elaborated in the context of the Professional Master's degree in Letters, Profletras, from the State University of Maringá (EMU), as part of the evaluation of the discipline Phonology, Variation and Teaching. The theoretical assumptions are based on Barros and Antonio (2011), Seara (2011), Silva (2003), Bisol (2005) and Silva (2003) that address phonological processes - alterations that affect a sequence of sounds that occur regularly in the speech of an individual - and questions about misconceptions between speech and writing in the spelling of words. Considering the linguistic variation and phonological processes present in the writing processing of students of the 6th grade of Elementary School II, the phonological processes observed with higher recurrence were: use of R and RR, phoneme /R/ payment in verb spelling in the infinitive, harmonization of pretonic vowel and reduction from "-ndo" to "-no" in the forms of gerund. Thus, these processes were selected for the discussion and proposition of activities that are available to act in overcoming the difficulties in understanding spelling as a different occurrence of speech. It is expected that this study can support the work of teachers who work with orality, reading and writing practices, presenting possibilities of tasks that intend to transpose the verified deviations, the varieties of the language and the experience of the students.

**Keywords:** Profletras; Phonological processes; Activities

## **INTRODUÇÃO**

Desvios na grafia durante o processo de alfabetização e aquisição da escrita são comuns e fazem parte do desenvolvimento do aluno. Dentre grande parte dos desvios verificados, nota-se a transcrição da fala para a escrita, ou seja, palavras grafadas utilizando a marcação sonora da pronúncia, que muitas vezes se afasta do modo que se escreve. As mudanças que afetam uma sequência de sons que ocorrem regularmente na fala de um indivíduo são denominados processos fonológicos.

Os processos fonológicos fazem parte da língua, que possui caráter heterogêneo e dinâmico, apresentando diferentes tipos de variações, portanto, não são aleatórios ocorrem de modo natural apresentando traços culturais, como por exemplo, no dialeto caipira, presente no interior de São Paulo e Rio de Janeiro, sul do Mato Grosso do Sul e norte do Paraná, a pronúncia do pronome "nós" é marcada por "nóis", dentre outras variações.

Considerando a variação linguística e os processos fonológicos presentes no processamento da escrita de alunos em diferentes etapas de ensino, o presente artigo tem como foco apresentar e discutir processos fonológicos verificados em textos de alunos de 6º ano do Ensino Fundamental II, bem como sugerir atividades que visam atuar na superação das dificuldades de compreender a ortografia como uma ocorrência diferente da fala. A análise foi realizada em duas escolas de cidades diferentes, uma delas se caracteriza por ser uma cidade pequena, que possui apenas uma única escola de Ensino Fundamental II, onde a mesma se organiza dividindo os alunos por período, aqueles que residem na área rural frequentam a escola no período vespertino por conta da dependência do transporte escolar, enquanto os alunos que residem na área urbana frequentam, em sua maioria, no período da manhã. Os alunos que estudam no período da tarde não têm acesso aos programas que a escola oferece, por não terem a possibilidade de se deslocarem em contra turno. Programas como a Sala de Recursos Multifuncional, que atende alunos com dificuldades específicas, Programa Mais Aprendizagem, que atende alunos com dificuldades de aprendizagem com foco nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e o CELEM, que é o espaço pedagógico para o ensino de línguas estrangeiras modernas, não são aproveitados por esse grupo. Alunos inseridos nessa realidade foram alvos de partes da análise desse trabalho.

A outra escola localiza-se em um dos maiores municípios do norte do Paraná. O estabelecimento de ensino, que faz parte dos 32 colégios estaduais do município, fica em uma região periférica, assim, os alunos são residentes dos bairros próximos e a maioria provém de famílias de baixa renda e com problemas sociais.

O objetivo deste estudo é subsidiar professores que atuam no trabalho com as práticas de oralidade, leitura e escrita, apresentando possibilidades de tarefas que visam transpor os desvios verificados, considerando as variedades da língua e a vivência dos estudantes, para tanto, o artigo apresenta alguns processos fonológicos que podem aparecer na escrita, análise de produções escritas dos alunos e sugestões de atividades para trabalhar os desvios observados.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: FONOLOGIA, VARIAÇÃO E ESCRITA**

No que diz respeito à linguagem verbal, temos duas faces: fala e escrita. Enganam-se aqueles que pensam que a escrita é a reprodução fiel da fala, uma vez

que ela apresenta peculiaridades e variações linguísticas que não fazem parte da escrita.

Segundo Romualdo (2010) o nosso sistema de escrita é “baseado no significante, ou seja, um sistema alfabético que – dito de forma simplificada – pela representação dos sons de uma palavra, permite-nos chegar a seu significado” (ROMUALDO, 2010, p.49). Entretanto, como essa representação dos sons na escrita não é fidedigna à fala, muitas vezes, essa confusão manifesta-se na grafia de palavras e, conseqüentemente, nas produções textuais dos alunos.

A variação linguística é um fenômeno natural da fala. Aspectos sociais, culturais e o contexto podem influenciar nossa maneira de falar, tais variedades não podem ser vistas de maneira estigmatizada, pois fazem parte de mudanças habituais da língua e não acontecem de forma aleatória, há “motivação em circunstâncias linguísticas determinadas, é, por outro, o resultado sistemático e regular de restrições impostas pelo próprio sistema linguístico em uso.” (CAMACHO, 2005, p. 54, apud BARROS e ANTONIO, 2011, p. 53).

Todas essas questões influenciam o processo de aquisição da linguagem escrita, ao passo que os aprendizes tendem a apoiar-se na fala para escrever. Desse modo, reproduzem traços características de seu modo de falar em suas produções escritas. Além disso, acabam refletindo os conflitos entre o som e sua reprodução escrita, pois um grafema representa sons diferentes de acordo com sua posição silábica e o mesmo som pode ser representado por letras distintas.

Sendo assim, é de suma importância que o professor tenha consciência desses aspectos e possua conhecimentos de fonética e fonologia para compreender que os desvios de escrita que seus alunos apresentam são, na maioria das vezes, frutos de hipóteses apoiadas no som e na fala.

O quadro a seguir foi elaborado a partir dos estudos apresentados por Barros e Antonio (2011), Seara (2011), Silva (2003), Bisol (2005) e aborda processos fonológicos - alterações que afetam uma sequência de sons que ocorrem regularmente na fala de um indivíduo – que são comuns e podem aparecer na escrita dos alunos, por isso é importante que o professor os conheça para poder traçar estratégias e atividades que ajudem os alunos a superar os desvios de escrita advindos desses processos. Os exemplos de cada processo procuram ilustrar como tais processos manifestam-se na escrita dos alunos.

QUADRO 1: Processos fonológicos

Processo	Descrição	Exemplo
Prótese	Acréscimo de fonema no início da palavra.	Lembrar > alembrar
Epêntese	Acréscimo de fonema no meio da palavra.	Advogado > advogado
Paragoge	Acréscimo de fonema no fim da palavra.	Amor > amore
Aférese	Supressão de fonema no início da palavra.	Está > tá
Síncope	Supressão de fonema no meio da palavra.	Fosfóro > fósfro.
Apócope	Supressão de fonema no fim da palavra.	Meninos > menino (apagamento S no plural)
Metátese	Mudança de fonema dentro de sílaba ou palavra.	Lagarto > largato
Vocalização	A consoante transforma-se em vogal.	Calda > cauda.
Sonorização	Consoante surda transforma-se em sonora.	Fazer > vazer
Nasalação	Som oral torna-se nasal.	Muito > muinto
Assimilação	Um fonema se torna semelhante ou igual a si.	Pouco > poco
Dissimilação	Fonemas iguais se tornam diferentes.	Raiva > reiva
Palatalização	Grupo consonantal vira palatal.	Tomando > tomanho
Crase	Aglutinação de vogais.	Enjoo > enjo
Ditongação	Vogais viram ditongos.	Dez > deiz
Monotongação	Ditongos transformam-se em vogais simples.	Caixa > caxa
Redução vocálica	Enfraquecimento de uma vogal em posição átona.	Futebol > futbol



Degeminação	Dois sons vocálicos aglutinam-se.	Verde escuro > verdiscuro
Elisão	Apagamento da vogal a átona em posição final de sílaba seguida de vogal no início de outra palavra.	Merenda escolar > merendescolar
Alçamento (elevação) de vogal em sílaba postônica final	Quando os sons [e] e [o], vogais média-altas, aparecem na sílaba final da palavra e após a sílaba tônica, são pronunciados, respectivamente, como [ɪ] e [ʊ], que são vogais altas.	Leite > leiti Moto > motu
Apagamento de R no fim de verbos do infinitivo	O R não é pronunciado em final verbos no infinitivo pela maior parte dos falantes.	Falar > fala
Ditongação (na ressilabação)	Há o apagamento de uma das sílabas de duas palavras terminadas em vogais e a formação de ditongo.	Menina humilde > menina umilde
Harmonização de vogais pretônicas	Uma vogal adquire características de outra vogal da mesma palavra.	Felipe > Filipe
Não-nasalização de sílabas postônicas	Ditongos nasais em posição postônica são realizados em traços nasais.	Falaram > falaru
Pronúncia [ɹ] da lateral palatal [ʎ]	A consoante palatal [ʎ] é pronunciada como [ɹ].	Velha > véia
Redução de “-ndo” para “-no” nas formas de gerúndio	Pronúncia de “no” no lugar de “ndo” no gerúndio, muito comum na fala popular.	Falando > falano.

Rotacismo	Troca do L pelo R em trava silábica.	Claro > craro.
-----------	--------------------------------------	----------------

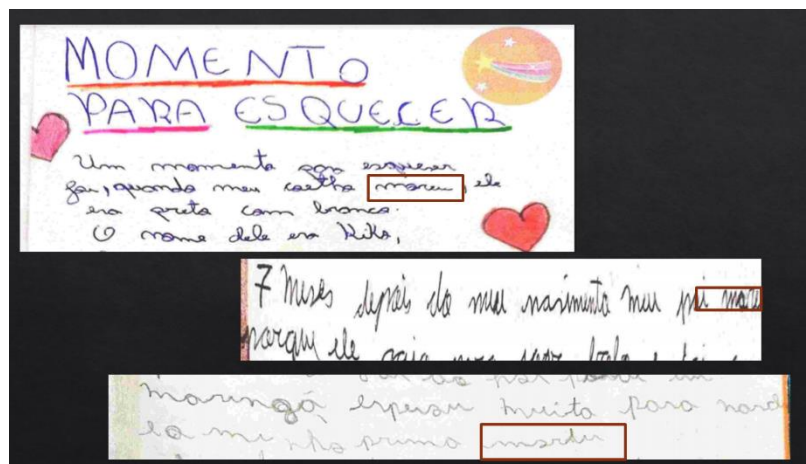
Fonte: elaborado pelas autoras.

## PROCESSOS FONOLÓGICOS: ANÁLISES E ATIVIDADES

Os trechos de textos que serão apresentados foram escritos por alunos de 6º ano. Alguns processos fonológicos foram recorrentes nos textos, por isso foram selecionados para análise e proposição de atividades.

O primeiro desvio de escrita influenciado por questões fonológicas a ser analisado é o uso R ou RR. Seguem os trechos:

FIGURA 1: trechos de textos r/rr



Fonte: as autoras

Percebe-se que os alunos grafaram com apenas um R o verbo “morrer” que, segundo as normas ortográficas, devia ser escrito com RR. Isso se dá pelo fato de a letra R representar dois fonemas distintos: a vibrante simples / r / e a vibrante múltipla /R/. Benites (2011, p. 42), trata sobre essa distinção fonêmica do afirmar que “em português, a oposição entre a vibrante fraca (ou simples) /r/ e a vibrante forte (ou múltipla) /R/ implica dois fonemas quando em início de sílaba. É essa oposição que nos permite distinguir os signos caro e carro.” Silva (2003) também corrobora com a existência de duas vibrantes:

Em todos os dialetos do português haverá o contraste fonêmico em posição intervocálica entre o ‘r fraco’ e o ‘R forte’ (...) Este contraste fonêmico pode manifestar-se pelo número de vibrações da língua na

articulação do segmento consonantal: vibrante simples em 'caro' [ÈkaRU] e vibrante múltipla em 'carro' [ÈkaróU]. (SILVA, 2003, p.160)

Essa oposição ocorre só em posição intervocálica, para marcá-la na grafia das palavras, usa-se RR para a vibrante múltipla (R forte) e R para a vibrante simples (r fraco). Entretanto, quando seguido de consoante, em início de palavras ou em posição pós-vocálica não há essa distinção fonêmica e, assim, utiliza-se sempre a letra R na escrita dessas palavras. Esse cenário causa confusão nos alunos que, muitas vezes, não entendem em quais contextos precisam usar R ou RR.

Desse modo, as seguintes atividades pretendem trabalhar a consciência fonológica dos estudantes para que eles entendam que entre vogais o grafema R pode ter dois sons e, por isso, há duas representações ortográficas: R para som fraco e RR para som forte.

**1) Observe as figuras para os alunos e separe de acordo com a pronúncia da letra R**

**FIGURA 2:** figuras grafadas com R e RR



**Fonte:** sites da internet.

**2) Desafios:**

- Escreva os nomes das figuras da atividade anterior.
- Observe os pares de palavras abaixo. As duas palavras têm o mesmo sentido?

Explique.

- ❖ Carro e caro.
- ❖ Arranha e aranha.
- ❖ Carrinho e carinho.
- ❖ Murro e muro.

**3) Leia as palavras abaixo em voz alta junto com seu professor:**

CARROÇA-MARAVILHOSA-REI-ROCHA-RIQUEZA-CADEIRA-JARRA-  
PIRULITO- RIO- BARRO-VASSOURA-TESOURA-FERRO-GORRO-OURO-  
ROSTO-CARTEIRA-RIACHO.

- 4) Circule de azul as palavras com a pronúncia de r fraco, como em 'ouro'. Depois, circule de vermelho as palavras com pronúncia de r forte, como em 'jarra'.**
- 5) O que podemos concluir sobre o uso de r e rr? Complete as lacunas com as palavras da caixa abaixo para descobrir:**

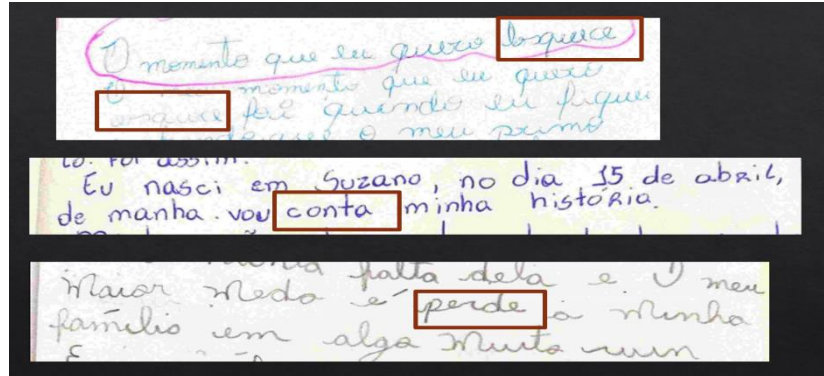
**RR, FRACO, FORTE, R.**

- ❖ Nunca iniciamos palavras com \_\_\_\_\_, somente com \_\_\_\_\_.
  - ❖ Entre duas vogais, o uso de r indica o som \_\_\_\_\_, e o uso de rr corresponde ao som \_\_\_\_\_.
- 6) Agora que você já aprendeu sobre o uso de R e RR, reveja a grafia das palavras das figuras apresentadas na primeira atividade.**

Após essas atividades que visam a reflexão sobre a relação fonológica entre som e ortografia, sugere-se que o professor proponha atividades de fixação sobre o uso de R/RR, como cruzadinhas, caça-palavras, auto ditado, entre outras que julgar pertinentes.

Outro processo fonológico que apareceu em vários textos foi o apagamento da consoante R no fim de verbos no infinitivo. Segundo Barros e Antonio (2011), o fonema /R/ não é pronunciado no fim de verbos no infinitivo por grande parte dos falantes de português brasileiro. Os autores citam Bagno (2007) que observou o apagamento da pronúncia do fonema /R/ inclusive em falantes urbanos e escolarizados. A pesquisa de Monaretto (1992) citada por Alvarenga e Oliveira (1997) também concluiu, ao analisar o falar do Rio Grande do Sul, que esse apagamento é muito comum em verbos. Sendo assim, os alunos transpõem para a escrita esse apagamento que é comum na fala, como nota-se nos trechos a seguir:

**FIGURA 3:** trechos de textos com apagamento de R no fim de verbos no infinitivo.



Fonte: as autoras.

Os alunos escreveram “esquece”, “conta” e “perde” e não o correto que seria “esquecer”, “contar” e “perder”, eles fizeram algo muito comum: reproduziram a forma de falar na escrita. Para que os alunos entendam que os verbos no infinitivo são grafados com a consoante R no final, sugere-se as seguintes atividades:

**1) Leia o poema:**

**O Menino Azul – Cecília Meireles**

O menino quer um burrinho  
para passear.  
Um burrinho manso,  
que não corra nem pule,  
mas que saiba \_\_\_\_\_.

O menino quer um burrinho  
que saiba dizer  
o nome dos rios,  
das montanhas, das flores,  
– de tudo o que \_\_\_\_\_.

O menino quer um burrinho  
que saiba inventar histórias bonitas

com pessoas e bichos  
e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo  
que é como um jardim  
apenas mais largo  
e talvez mais comprido  
e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses,  
pode **escrever**  
para a Ruas das Casas,  
Número das Portas,  
ao Menino Azul que não sabe\_\_\_\_\_.)

a) Você percebeu que faltam algumas palavras? Seja criativo e complete as lacunas com palavras que rimem com as palavras destacadas.

**2) Agora, vamos ler o poema “Convite” de José Paulo Paes. Observe que na poesia temos as palavras “brincar” e “brinca”. Há diferenças entre elas?**

Poesia  
é brincar com palavras  
como se brinca  
com bola, papagaio, pião.  
Só que  
bola, papagaio, pião  
de tanto brincar  
se gastam.  
As palavras não:  
quanto mais se brinca  
com elas  
mais novas ficam.  
Como a água do rio  
que é água sempre nova.

Como cada dia  
que é sempre um novo dia.  
Vamos brincar de poesia?

**3) Para indicar que o verbo não se refere a nenhuma pessoa do discurso e que não há marcação temporal (presente, passado ou futuro) precisamos utilizar o r no fim da palavra. Desse modo, escolha a opção correta para completar as orações:**

- a) O menino \_\_\_\_\_ de animais. (gostar/gosta).
- b) \_\_\_\_\_ é muito bom. (viajar/viaja).
- c) \_\_\_\_\_ frutas faz bem para a saúde. (comer/come).
- d) Ela \_\_\_\_\_ sempre a porta aberta. (esquecer/esquece).
- e) A mãe \_\_\_\_\_ o filho. (amar/ama).

4) Vamos fazer uma atividade on-line sobre o uso da letra R? Acesse o link:

<http://homo.plataformadoletramento.org.br/hotsite/especial-ortografia-reflexiva/jogos.html>

**FIGURA 4:** Atividade on-line sobre a letra R.



Fonte: <http://homo.plataformadoletramento.org.br/hotsite/especial-ortografia-reflexiva/jogos.html>. Acesso em 31 de maio de 2022.

Nessa atividade on-line, o aluno deve preencher os espaços com palavras com a letra R em diferentes posições silábicas de acordo com a história narrada.

As produções textuais que serão apresentadas abaixo, foram concebidas no contexto de aulas online, devido à pandemia do novo Coronavírus. Os alunos realizaram a proposta em plataforma online, de acordo com orientação por escrito.

O primeiro texto, apresenta o processo fonológico denominado harmonização de vogal pretônica, motivado pela presença da vogal /i/ na sílaba tônica.

**FIGURA 5:** Texto 01 – 6º ano.

Produza sua notícia aqui.

um homem foi morto por puliciais

Adicionar feedback individual

**Fonte:** as autoras

A harmonização de vogal pretônica é o processo no qual uma vogal adquire características de outra vogal presente no mesmo vocábulo. No Português Brasileiro, esse processo é comum em vogais pretônicas, que se harmonizam com a altura da vogal subsequente. Para Bagno (2005), esse fenômeno é motivado pela presença de uma vogal /i/ ou /u/ na sílaba tônica, “puxando para cima” as vogais pretônicas [e] e [o], fechando essas vogais para formar um grupo harmônico, para criar um som único (BAGNO, 2005, p. 99, apud BARROS e ANTONIO, 2011, p. 57), como nos exemplos das palavras comida > cumida e bonita > bunita, o [o] (vogal média-baixa) se eleva para harmonizar-se com o [i] (vogal média-alta), e no caso do texto exposto, polícia > pulícia.

Observando a harmonização de vogal pretônica, como um desvio que ocorre na pronúncia e na escrita, a atividade a seguir propõe a leitura e escrita de palavras de tendem a harmonização, por meio de visualização de figuras, visando a associação da imagem mental com a grafia correta, de acordo com o ritmo de aprendizado apresentado. O objetivo é que o aluno associe a imagem/palavra, e no momento de grafar execute de maneira adequada, uma vez que o conceito ele já possui, pois são vocábulos comuns de seu cotidiano.

Silva (2003) trata das vogais [i] e [u] e sua ocorrência em posição pretônica, é sujeita a certas condições específicas. “Geralmente a ocorrência das vogais [i] e [u]



em posição pretônica acarreta marca de variação dialetal geográfica ou mesmo de idioleto” (SILVA, 2003, p.81).

As atividades a seguir são sugestões de exercícios que buscam favorecer a escrita do aluno.

**01. Vamos trabalhar o visual e a escrita. Observe as imagens e escreva a palavra que elas representam no espaço indicado.**

**FIGURA 6:** atividade harmonização da vogal pretônica.



Fonte: as autoras.

**02. Circule as palavras que estão escrita de maneira adequada.**

PEPINO - CUMIDA - MENINO - POLÍCIA - PIRIGO - QUERIDO -  
BUNITA COMIDA - QUIRIDO - PIPINO - PULICIA - BONITA -  
PERIGO - MININO

As atividades propostas buscam colaborar para o processo de escrita dos alunos, por meio de identificação e análise da grafia das palavras, considerando a pronúncia e conceito que o aluno já traz consigo em razão sua história, suas vivências, cultura e contexto social em que está inserido.

Gnerre (1991), ao refletir sobre a alfabetização e as crenças sobre a escrita, discute que, os alunos inseridos no processo de aprendizagem são necessariamente

membros de grupos étnicos e de classes sociais, assim como os alfabetizadores que compartilham atitudes, crenças, hipóteses sobre a escrita, sua natureza, suas funções e os valores que a ela estão associados (GNERRE, 1991, p. 45).

O próximo texto apresenta o processo fonológico conhecido como redução nas formas de gerúndio.

**FIGURA 7:** Texto 02 – 6ºano

Produza sua notícia aqui.

NO DIA 19 DE JUNHO DE 2021 QUEM MEU PAI FOI NO MEDICO COM DOR COMO TRABALHANO E TEVE QUE TOMAR INGEÇAO E POR QUE QUEBRANO COLORAL

**Fonte:** as autoras.

Esse fenômeno tem sido observado no português não-padrão no Brasil se caracteriza pela pronúncia “-no” da terminação “-ndo” do gerúndio. Deste modo, formas verbais no gerúndio são pronunciadas popularmente como “passano” no gerúndio passando, “correno” no gerúndio correndo, entre outros.

Silva (2003) aponta a terminação “-no” nas formas de gerúndio como uma pronúncia própria do estado de Belo Horizonte, por ser difundida amplamente entre os falantes, como em “quereno, fazeno, dançano” (SILVA, 2003, p. 12). No entanto, essa redução se apresenta com regularidade em textos de alunos na etapa de ensino do sexto ano do Ensino Fundamental II, como o exemplo exposto acima. A autora afirma ainda, que a redução de “-ndo” para “-no” ocorre somente nas formas de gerúndio. A forma verbal “(eu) vendo” não permite a redução de “-ndo” para “-no”, e uma sentença como “Eu veno banana” não ocorre (SILVA, 2003, p. 12).

Bagno (2005) afirma que esse fenômeno ocorre porque tanto [d] quanto [n] tem o mesmo ponto de articulação (alveolar/dental), de forma que o [d] é assimilado pelo [n] (BAGNO, 2005, p. 99, apud BARROS e ANTONIO, 2011, p. 60).

As atividades abaixo propõem o processo de escrita de palavras de modo pensado, utilizando alfabeto móvel para representar as formas nominais do verbo no gerúndio. Utilizando as letras avulsas uma a uma, o aluno terá um tempo maior para pensar no processo de formação da palavra, e nas letras que serão utilizadas, não ocorrendo de forma rápida e automática como na escrita com lápis/caneta e digitação.

01. Utilizando o alfabeto móvel, forme os verbos que completam as frases abaixo na forma adequada de acordo com a imagem.

**FIGURA 8:** atividade redução do gerúndio.

O casal estava \_\_\_\_\_  
uma música clássica.



A criança se concentrava  
\_\_\_\_\_ uva.



Os atletas permaneceram  
\_\_\_\_\_ na chuva.



**Fonte:** as autoras

02. Ainda utilizando o alfabeto móvel, passe os verbos no infinitivo para o gerúndio. Fique atento à escrita adequada. Após montar a palavra com o alfabeto móvel, preencha a tabela de maneira escrita

Falar

Esquecer

Conhecer

Nascer

Caminhar

Pagar

**FIGURA 9:** Exemplo de alfabeto móvel em material EVA.



**Fonte:** as autoras.

O uso do alfabeto móvel é comum na Educação Infantil durante o processo de alfabetização, porém essa ferramenta pode atuar como um apoio na correção das reduções nas formas de gerúndio de alunos do Ensino Fundamental II, uma vez que promove um tempo maior para a formação da palavra, e conseqüentemente permite ao aluno pensar sobre o processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição da escrita no processo de alfabetização é carregada de diversas influências, como a variação linguística, aspectos sociais, culturais e regionais. Aprender a escrever pode ser mais complexo do que parece, considerando os processos fonológicos presentes nessa habilidade. Objetivou-se com a reflexão dos processos fonológicos verificados em textos de alunos do Ensino Fundamental II, compreender a origem do desvio, bem como são abordados por diversos autores. À medida que os processos foram sendo apresentados, foram sugeridas atividades que pretendem trabalhar a consciência fonológica dos estudantes, refletir sobre a relação fonológica entre som e ortografia, e colaborar para o processo de escrita dos alunos por meio de identificação e análise da grafia das palavras, considerando a pronúncia e o conceito que o aluno já traz consigo em razão sua história, suas vivências, cultura e contexto social em que está inserido.

Acredita-se que a contribuição desse estudo está justamente em instrumentalizar professores que identificam as situações expostas na sua prática docente, oferecendo bases teórico-metodológicas e atividades possíveis de serem aplicadas em diferentes contextos.

## REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Daniel; OLIVEIRA, Marco Antonio. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. **Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, [s.n.] v. 1. p.127-158, jan/jun. 1997.
- BARROS, Dulce Helena Coelho; ANTONIO, Juliano Desiderato. Fonologia e variação. In ANTONIO, Juliano Desiderato; BENITES, Sonia Aparecida Lopes (Org.). **Fonética e fonologia**. Maringá: Eduem, 2011. p. 53-64.

BENITES, Sonia Aparecida Lopes. Fonologia. ANTONIO, Juliano Desiderato; BENITES, Sonia Aparecida Lopes (Org.). **Fonética e fonologia**. Maringá: Eduem, 2011. p. 33-52.

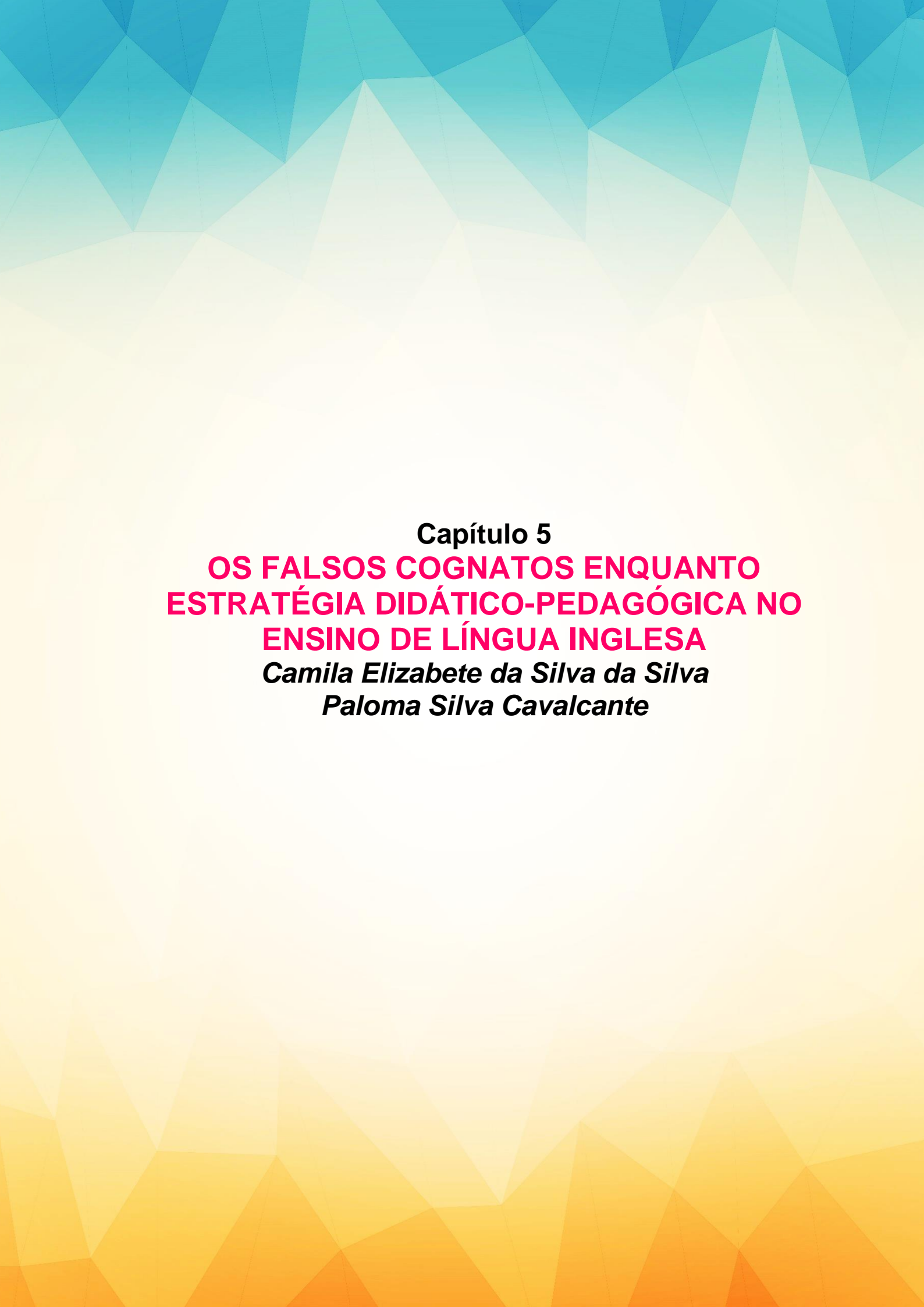
BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ROMUALDO, Edson Carlos. Elementos de fonologia, fonética e algumas questões relacionadas à alfabetização. In SANTOS, Annie Rose; ROMUALDO, Edson Carlos; RITTER, Lilian Cristina Buzato. (Org.). **Letramento e escrita**. Maringá: Eduem, 2010. p. 49-74.

SEARA, Izabel Christine. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SILVA, Thais Cristófar. **Fonética e fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2003.



**Capítulo 5**  
**OS FALSOS COGNATOS ENQUANTO**  
**ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO**  
**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**  
*Camila Elizabete da Silva da Silva*  
*Paloma Silva Cavalcante*

## OS FALSOS COGNATOS ENQUANTO ESTRATÉGIA DIDÁTICO- PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

**Camila Elizabete da Silva da Silva**

*Graduada em Letras – Português/Inglês pela  
Universidade de Pernambuco (UPE).*

*E-mail: camila.elizabete@upe.br*

**Paloma Silva Cavalcante**

*Graduada em Letras – Português/Inglês pela  
Universidade de Pernambuco (UPE).*

*E-mail: paloma.cavalcante@upe.br*

### RESUMO

O presente estudo na área de Letras tem por objetivo discutir alguns questionamentos sobre a utilização de falsos cognatos, termos que podem comprometer falantes de uma língua na reprodução de palavras com escrita e/ou grafia similar em um outro idioma, neste caso, falantes da língua portuguesa reproduzindo palavras em língua inglesa. Partimos para uma identificação da diferença entre falsos cognatos e cognatos enganosos. Então, seguindo as vantagens de se aprender sobre as implicações do ensino dos falsos cognatos em sala de aula e as facilidades e dificuldades de se abordar o conteúdo com os alunos, também produzimos um exemplo de atividade que pode ser utilizada por educadores para trabalhar o assunto com seus respectivos estudantes. Do referido estudo, nos baseamos na BNCC (2018), Camoleze (2017), Cavalcanti (2015), Frankenberg e Pina (1997), Mollica (2008) e Sabino (2006). Os resultados obtidos foram satisfatórios, pois podemos observar diferentes representações do fenômeno abordado.

**Palavras-chaves:** Falsos cognatos; Ensino; Inglês.

### ABSTRACT

The following study on Languages aims to discuss some concerns about the utilization of false friends, terms that can harm another language speaker to reproduce writing and/or similar spelling of words in another language, in this case, Portuguese language speakers reproducing words in English. We started from a identification of the difference between false cognates and tricky false cognates. Then, moving to advantages of learning about the implications of teaching false cognates in classrooms and the facilities and difficulties of talking about the content with the students. We also produced an activity example that can be used by educators to work with this subject with their respective students. To accomplish that, we started working with BNCC (2018), Camoleze (2017), Cavalcanti (2015), Frankenberg e Pina (1997), Mollica

(2008) e Sabino (2006). The obtained results were satisfactory because we could see different representations of the phenomenon discussed.

**Keywords:** False friends; Teaching; English.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, discutiremos algumas preocupações acerca da utilização de termos conhecidos como falsos cognatos, isto é, vocábulos que podem prejudicar falantes de língua portuguesa ao reproduzirem determinadas palavras com escrita e/ou grafia similar em língua inglesa, tendo em vista os diferentes efeitos de sentido que possuem. Partindo dessa perspectiva, emergimos outra questão importante, a forma com que as aulas de língua inglesa são, muitas vezes, um desafio para professores, de modo que o estudo sobre o referido tema é uma forma de amenizar algumas confusões produzidas por estudantes, e até professores, ao se comunicarem no idioma estrangeiro. Sendo assim, visamos auxiliar educadores a compreender e abordar este o conteúdo em sala de aula.

Do referido estudo, nos baseamos em Camoleze (2017) para a compreensão de como os falsos cognatos são desenvolvidos em materiais didáticos de língua inglesa. Apoiamo-nos também em Cavalcanti (2015) e Sabino (2006) para descrever o que é um falso cognato e como ele se aplica no contexto de ensino-aprendizagem de falantes de língua portuguesa para a língua inglesa. Em virtude da necessidade de entender as relações entre a língua portuguesa e língua inglesa, foram utilizados como fundamento os postulados de Mollica (2008) e Cavalcanti (2015) para estabelecer o contexto sociolinguístico, assim como a relação de incidência das palavras entre ambas as línguas.

No que diz respeito aos documentos norteadores do ensino, utilizamos a BNCC (2018) para uma compreensão do que é orientado para o ensino do conteúdo em sala de aula, sobretudo em turmas de sextos anos do ensino fundamental anos finais. Por fim, para um entendimento adequado de como os falsos cognatos podem prejudicar alunos no seu processo comunicativo, contamos com as análises de Frankenberg e Pina (1997). Ademais, como recurso didático para explanar o conteúdo no contexto escolar, apontamos atividades que podem ser usadas por professores em sala de aula para o desenvolvimento sociocomunicativo dos aprendizes de língua inglesa.



## A BASE SOCIOLINGUÍSTICA NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DA LÍNGUA INGLESA

O processo de expansão e ascensão linguística faz com que as línguas recebam diversas influências de outras línguas, bem como sofram modificações ao decorrer do tempo, como afirma Cavalcanti (2015). Essas características estão atreladas, sobretudo, a fatores sociolinguísticos, ramo da linguística que tem como interesses específicos o “contato entre as línguas, questões relativas ao surgimento e extinção linguística, multilinguismo, variação e mudança” (MOLLICA, 2008, p.10). É justamente nessa perspectiva que essas transformações são encontradas no inglês, pois estão atreladas a fatores socioculturais, econômicos, políticos, estruturais, entre outros.

Por conseguinte, para entendermos os percursos ocorridos entre as mudanças históricas e influências de outras línguas no inglês, não podemos deixar de citar o seu cerne etimológico. Partindo dessa conjectura acerca dos fatores que contribuíram para a criação e exclusão de vocábulos no processo de formação da língua inglesa, assim como a influência do latim na sua construção, precisamos compreender que:

As primeiras invasões românicas à Inglaterra ocorrem entre os séculos LV e LIV a.C. Em 44 a.D a ilha britânica é finalmente incorporada ao Império Romano até os limites da Caledônia (Escócia, hoje). A partir de então, a língua oficial do Império Romano, o Latim, passa a exercer maior influência na cultura celta-bretã e manteve essa influência ao longo dos três séculos e meio de presença romana nessa região. Por isso, não se espante ao reconhecer tantas palavras de origem latina no vocabulário de textos em língua inglesa. No entanto, algumas delas ganharam sentidos bem diferentes daqueles usuais nas línguas neolatinas. (CAVALCANTI, 2015, p.4)

Esse aspecto está concomitantemente associado ao fato de encontrarmos na nossa língua materna, a língua portuguesa, vocábulos semelhantes na língua inglesa, tanto pela forma gráfica quanto pela forma sonora. A esse fenômeno chamamos de cognatos, isto é, léxicos que possuem a forma e o teor semântico similares em línguas diferentes, como é o caso de algumas palavras do português e do inglês que possuem base latina.

Para Cavalcanti (2015), essas palavras são significativas no que tange à compreensão textual em Língua Inglesa, além de representarem um resquício da cultura latina. No entanto, o latim não é a principal base linguística do inglês, tendo

em vista que com o tempo a língua recebeu a influência do francês, do alemão e de diversos outros dialetos presentes no território da Grã-Bretanha durante o seu processo de expansão.

## **NOÇÕES SOBRE COGNATOS ENGANOSOS E FALSOS COGNATOS**

Entretanto, do mesmo modo que algumas palavras com formas gráficas/sonoras assumiram o mesmo sentido na língua, existem palavras que mesmo possuindo a escrita ou o modo de pronúncia semelhante, possuem sentidos discrepantes quando comparados à nossa língua, sejam essas palavras originárias do latim ou não. Geralmente, chamamos essas palavras de Falsos Cognatos, todavia Sabino (2006) faz uma distinção interessante sobre as diferentes conceituações na definição de falsos cognatos, tendo em vista o teor etimológico que algumas palavras possuem, classificando-as entre falsos cognatos e cognatos enganosos. Por cognatos enganosos, a estudiosa defende que:

Cognatos enganosos são unidades lexicais de duas (ou mais) línguas distintas que, por serem provenientes de um mesmo étimo, são ortográfica e/ou fonologicamente idênticas ou semelhantes, mas que por terem sofrido evoluções semânticas diferentes, possuem sentidos diferentes. [...] (SABINO, 2006, p.255)

Ou seja, são palavras que apresentam escrita e/ou forma sonora parecida, advindas da mesma base etimológica, mas que por alguma circunstância tiveram sua carga semântica modificada com o tempo. Em contrapartida, um aspecto relevante nesse processo é que embora as palavras não possuam sentidos correspondentes, de acordo com Sabino (2006), algumas delas revelem traços de sentidos consoantes, isto é, construções semânticas relacionadas, enquanto algumas outras palavras divergiram tanto longo dos anos que assumiram sentidos antagônicos. Esses vocábulos podem ser observados no quadro a seguir:

Quadro 1 - Cognatos enganosos entre o inglês e o português

VOCÁBULO	TRADUÇÃO	ETIMOLOGIA COMUM
<b>Attend</b> (Ingl.) <b>Atender</b> (Port.)	frequentar (escola), assistir (a aulas) dar atenção a, prestar auxílio a	[L. <i>attendere</i> ]
<b>Expert</b> (Ingl.) <b>Esperto</b> (Port.)	perito espertalhão, inteligente	[L. <i>expertu(m)</i> ]
<b>Fabric</b> (Ingl.) <b>Fábrica</b> (Port.)	tecido, pano estabelecimento industrial	[L. <i>fabrica</i> ]
<b>Intend</b> (Ingl.) <b>Entender</b> (Port.)	pretender, tencionar compreender	[L. <i>intendere</i> ]
<b>Pretend</b> (Ingl.) <b>Pretender</b> (Port.)	fingir aspirar a, planejar, tencionar	[L. <i>praetendere</i> ]
<b>Push</b> (Ingl.) <b>Puxar</b> (Port.)	empurrar tirar, arrancar	[L. <i>pulsare</i> ]

Fonte: SABINO (2006, p.256)

Em todos esses casos temos palavras de origem latina, ou seja, que possuem ancestralidade comum, de modo que mesmo com finalidades distintas algumas das palavras podem ser inseridas na mesma esfera discursiva, dependendo do contexto. No quadro acima podemos identificar um exemplo, as palavras *expert* e *esperto* podem estar relacionadas ao sentido de estar inteirado de determinado assunto ou coisa. Embora as palavras supracitadas possuam traços semânticos, não são vias de regra, já que os exemplos subsequentes (*fabric/fábrica*, *pretend/pretender* e *push/puxar*) não seguem o mesmo padrão. Sabendo disso, partimos efetivamente para o conceito de falsos cognatos. Por definição sabemos que:

Falsos cognatos são unidades lexicais pertencentes a duas (ou mais) línguas distintas que, apesar de serem provenientes de étimos diferentes resultaram – em consequência das evoluções fonéticas que sofreram, ao longo do tempo – em unidades lexicais ortográfica e/ou fonologicamente idênticas ou semelhantes, embora seus valores semânticos sejam bastante distintos. (SABINO, 2006, p. 256)

Partindo dessa premissa, entender o conceito de falsos cognatos se torna mais simples, visto que a diferença conceitual é justamente a respeito do étimo da palavra. Enquanto os cognatos enganosos correspondem às palavras que sofreram a mesma influência linguística/ etimológica, os falsos cognatos vão estar aludidos a possuir somente a mesma forma, já que a base e os significados presentes nos vocábulos

não resguardam etimologias concordantes. Essas palavras podem ser observadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Falsos cognatos entre o português e o inglês

VOCÁBULO	TRADUÇÃO	ETIMOLOGIA (Oxford, 1992.)
<b>Bald</b> (Ingl.)	careca, calvo	[do Ing. <i>balde/belde/ballede</i> , p.p. <i>ball</i> (ficar redondo como uma bola, como quando o cabelo é removido)]
<b>Balde</b> (Port.)	recipiente	[de origem controversa]
<b>Bravo</b> (Ingl.)	muito bem!	[do It. <i>bravo</i> , "well done" (muito bem)]
<b>Bravo</b> (Port.)	furioso, irado	[do L. <i>barbaru</i> ]
<b>Contest</b> (Ingl.)	competição	[do L. <i>contestari</i> ]
<b>Contexto</b> (Port.)	encadeamento das idéias de um escrito	[do L. <i>contextu</i> ]
<b>Cute</b> (Ingl.)	gracioso	[do L. <i>acutus</i> , "sharp" (agudo)]
<b>Cute</b> (Port.)	pele, tez	[do L. <i>cute</i> , "cutis" (pele)]
<b>Moisture</b> (Ingl.)	umidade	[do Fr. <i>moisteur</i> , de <i>moiste</i> ]
<b>Mistura</b> (Port.)	mescla, amálgama	[do L. <i>mixtura</i> ]
<b>Policy</b> (Ingl.)	orientação política; apólice	[do L. <i>apodixa</i> , do Gr. <i>apodeixis</i> ]
<b>Polícia</b> (Port.)	corporação incumbida de fazer respeitar leis e regras	[do L. <i>politia</i> , do Gr. <i>politeia</i> ]
<b>Pull</b> (Ingl.)	puxar	[do Anglo-Saxão <i>pullian</i> ]
<b>Pular</b> (Port.)	saltar	[do L. <i>pullare</i> ]

Fonte: SABINO (2006, p. 257-258)

Diferentemente da concordância etimológica de base latina observada nos cognatos enganosos, nos falsos cognatos os étimos se distinguem. No quadro de Sabino (2006), temos palavras de diversas origens, como o italiano, o francês, o alemão, entre outros. Essas diferenças evidenciam como não se trata apenas de uma forma similar de escrita, mas também de um fundamento etimológico amplo que permeia a construção de sentidos.

## VANTAGENS E DESVANTAGENS DA APRENDIZAGEM DE FALSOS COGNATOS

Assim, cabe enfatizarmos, que nem sempre procurar similaridades entre palavras da língua portuguesa e da língua inglesa atendem às necessidades linguísticas dos aprendizes, pois podem induzi-los ao erro. Entretanto, os falsos cognatos não são muito presentes entre a língua inglesa e a língua portuguesa, como afirma Cavalcanti:

Os falsos cognatos são assim. Ou seja, as palavras têm a mesma forma em língua inglesa, mas seu sentido é totalmente diferente. A semelhança na grafia costuma confundir muito os estudantes de língua inglesa. Eles são chamados false friends, pois são traidores como os amigos falsos. Por sorte, a sua incidência é muito pequena – cerca de 0,1%. A maior porcentagem é mesmo de cognatos, os verdadeiros amigos. (CAVALCANTI, 2015, p. 14)

Um ponto positivo é que com um número pequeno de aparições, é possível que o conteúdo seja introduzido aos estudantes de modo que não haja uma grande interrupção no planejamento curricular no que tange às aulas de inglês. Por outro lado, para desenvolver atividades com palavras cognatas e falsas cognatas, é interessante entendermos o processo de *Language Transfer* (transferência linguística), que tem como objetivo o aprendizado de uma determinada língua com base na língua materna do falante. Frankenberg e Pina apontam que elas podem ser positivas e negativas, desta forma:

Transferência Linguística pode ser dividida em transferência positiva e negativa. A transferência linguística negativa ocorre quando a primeira língua do aprendiz faz com que ele ou ela cometa erros na segunda língua como o erro the **pretender-pretend** [...]. A transferência positiva ocorre quando a primeira língua do aprendiz permite que ele ou ela faça previsões corretas sobre a segunda língua, como supor que **interference** significa mais ou menos o mesmo que **interferências**. (FRANKENBERG E PINA, 1997, p. 4, tradução nossa)<sup>4</sup>

Quando tomamos ciência de que podemos utilizar conhecimentos da língua materna para tornar a comunicação na língua estrangeira mais efetiva e tornar nosso discurso mais coerente é preciso ter cuidado para não confundirmos cognatos com falsos cognatos. A partir do momento em que começamos a utilizar aspectos da língua materna na língua estrangeira de forma errônea, nossa comunicação se torna falha, por isso, é preciso ter conhecimento de falsos cognatos, evitando o erro.

Frankenberg e Pina (1997), em seus escritos sobre falantes de língua portuguesa que estudam a língua inglesa para obtenção de diploma em tradução, seguem argumentando que muitos têm dificuldade em traduções de palavras para a língua inglesa, como é possível observar no exemplo a seguir:

---

<sup>4</sup> Language Transfer can be divided into positive and negative transfer. Negative language transfer occurs when a learner's first language causes him or her to make second language errors like the **pretender-pretend** error [...]. Positive transfer occurs when a learner's first language enables him or her to make correct predictions about the second language, like guessing that **interference** means more or less the same as **interferências**. (FRANKENBERG E PINA, 1997, p. 4)

Dizer “I pretend to buy a new car” em vez de “I intend to buy a new car”. Claramente, estudantes portugueses que dizem “I pretend to buy a new car” estão assumindo que **pretend** tem o mesmo significado de **pretender**, quando de fato as duas palavras têm significados diferentes nas duas línguas. Falsos cognatos como **pretend** e **pretender** são a origem de muitos erros de alunos que recorrem aos seus conhecimentos de português para falar e escrever em inglês. (FRANKENBERG E PINA, 1997, p. 1, tradução nossa)<sup>5</sup>

Estes exemplos mostram que mesmo alunos com um nível elevado de fluência e de nível superior podem cometer erros, sendo necessário um estudo específico para compreender o porquê de alunos de determinadas regiões utilizam vocábulos de maneira equivocada. Além disso, por se tratar de um curso de tradução, é imprescindível que os alunos saibam dessas palavras para que seus trabalhos não sejam comprometidos no processo de transladação. Ademais, para que os aprendizes saibam da existência de falsos cognatos é necessário estudá-los em sala de aula, porém observamos que há uma ausência de ensino do conteúdo na sala de aula, além dos materiais didáticos geralmente não abordarem o tema por completo ou de modo adequado.

## A IMPLICAÇÃO DO ENSINO DE FALSOS COGNATOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

No entanto, para nortear e sistematizar o ensino de língua inglesa, no Brasil, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que serve como referência para composição de currículos escolares de acordo com os contextos em que os alunos estão inseridos. As habilidades presentes nesse documento podem ser utilizadas nos anos sugeridos, bem como em anos posteriores, a depender das necessidades dos grupos que estão sendo trabalhados. Além disso, nas unidades temáticas da BNCC há objetivos de conhecimento, tal como o eixo de compreensão oral no qual os falsos cognatos estão englobados.

Nas recomendações para 6º ano do ensino fundamental temos: “Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo”

---

<sup>5</sup> Saying "I pretend to buy a new car" instead of "I intend to buy a new car". Clearly, Portuguese students who say "I pretend to buy a new car" are assuming that **pretend** means the same as **pretender**, when in fact the two words have different meanings in the two languages. False cognates such as **pretend** and **pretender** are at the origin of many errors by students who draw on their knowledge of Portuguese to speak and write in English. (FRANKENBERG E PINA, 1997, p. 1)

(BNCC, 2018, p. 248). Nas habilidades e descritores é possível encontrar “(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.” (BNCC, 2018, p, 249) e “(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas”.

Sendo assim, com o auxílio de palavras cognatas, é possível que os estudantes tenham uma facilidade maior na compreensão do idioma estrangeiro através de comparação com a língua materna. Por conseguinte, quando as palavras se assemelham à língua materna fazemos uma espécie de associação do seu significado, porém esse processo pode ser dificultoso com palavras que não são cognatas. Ao nos depararmos com estruturas que possuem falsos cognatos e/ou cognatos enganosos pode haver confusão e prejudicar a comunicação, tanto na grafia como na pronúncia de palavras similares. Entretanto, essas dificuldades não atingem somente os aprendizes principiantes de uma língua, até mesmo pessoas que possuem um nível elevado de fluência podem sentir dificuldades ao se depararem com os termos. Desta forma, o professor deve auxiliar os alunos a identificar cognatos e falsos cognatos para comunicação efetiva do idioma.

## **FACILIDADES E DIFICULDADES DE LEVAR O CONTEÚDO PARA A SALA DE AULA**

Muitos currículos escolares não levam em consideração o ensino de falsos cognatos, até mesmo escolas que possuem currículos baseados na BNCC, pois esse documento não possui um descritor específico para aprofundar o conteúdo. Para mais, os materiais didáticos também não costumam dar muito suporte para o desenvolvimento da temática, como aponta Camoleze (2017) na sua pesquisa a respeito da abordagem dos falsos cognatos nos materiais didáticos em língua inglesa. A autora afirma que:

Assim, inferimos que o tratamento dado a vocábulos cognatos enganosos em materiais didáticos produzidos no Brasil que visam o ensino de língua inglesa é inadequado, pois os mesmos não apresentam todos os sentidos que o vocábulo pode ter, deixando de lado, inclusive, os diferentes contextos em que podem ou não ser usados. Além disso, as definições do que são “falsos amigos” ou “falsos cognatos”, quando existentes, são difusas e não científicas. (CAMOLEZE, 2017, p. 13)

Desse modo, o trabalho do professor pode se tornar mais complexo quando realizado com materiais didáticos que não dão o devido apoio para exemplificação do conteúdo. Além disso, para que o ensino seja efetivo, os professores precisam dominar também o idioma, entretanto, em muitos casos, a realidade é diferente, dificultando o processo de compreensão dos alunos.

Ademais, os materiais de língua inglesa geralmente não abordam falsos cognatos, por isso, propomos aqui uma atividade para nortear professores e professoras no ensino dos vocábulos. A proposta é destinada aos estudantes do 6º ano do ensino fundamental, mas a depender dos níveis de proficiência da turma, pode ser aplicada em outras turmas.

Quadro 3 – Esquema didático para trabalhar com Falsos Cognatos

<b>TEMA:</b> Reflexões e análises sobre o vocabulário informal no ensino de língua inglesa	<b>TEMPO DE DURAÇÃO:</b> 60min
<b>PÚBLICO:</b> 6º ano do ensino fundamental	

ETAPA	TEMÁTICA	PRODECIMENTO	FOCO	MATERIAL	TEMPO
Apresentação 1	Introdução do conteúdo	O professor escolherá falsos cognatos e escreverá os nomes em pedaços de papel. Antes da aula começar, ele irá colar os papeis pela sala para que os alunos encontrem quando entrar.  Quando os alunos forem encontrando os papeis, eles precisarão colá-los no quadro em ordem alfabética.	T - S S - T S - S SS - SS	Flashcards	10min



Apresentação 2	<i>Eliciting</i> to conteúdo	O professor perguntará aos alunos o que acham que aquelas palavras significam e abordará os significados delas nesta etapa.	S - T		10min
Prática	Resolução de exercício com interpretação textual	Os alunos farão um exercício sobre o conteúdo. O professor disponibilizará um texto para que os alunos respondam as questões sobre ele (APÊNDICE A).	S - T	Exercício impresso (APÊNDICE A)	20min
Produção	Utilização de vocabulário em situações de uso da língua	Os alunos escolherão palavras apresentadas no primeiro exercício e criarão 3 sentenças (em duplas) com elas para confecção de mural sobre falsos cognatos em sala de aula. O professor deve conferir as estruturas das frases antes de expô-las no mural.	SS – SS SS - T	Papeis Cartolina Canetas coloridas	20min

Fonte: As autoras, 2023

O objetivo dessa sequência didática é exemplificar como atividades lúdicas estimulam os alunos a produzirem melhor e os tornam mais motivados a participar das aulas. Para isso, é necessário pensar no planejamento da atividade, levando em consideração a logística da sala, já que os alunos precisarão se mover dentro dela, como visto na Apresentação 1. Caso não seja possível desenvolver a proposta anterior, o professor pode dividir a turma em equipes e entregar um papel com um

falso cognato para que, em grupos, discutam o significado da palavra antes de passar para o próximo passo (Apresentação 2). Desta forma, nas atividades oferecidas, não nos restringiremos a uma aula com resolução de exercícios apenas no papel, mas diversas dinâmicas que colocam o aluno no centro da aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paralelo realizado entre a língua portuguesa e a língua inglesa, evidencia que por mais que as línguas possuam aproximações não é possível estabelecer relações de igualdade, já que cada uma possui suas especificidades formativas, desde os aspectos etimológicos até os processos de variação e mudança perpassadas ao longo do tempo.

Partindo dessa perspectiva, a questão dos falsos cognatos é um tema de relevância considerável, sobretudo, quando pensamos no contexto sociocomunicativo dos aprendizes de língua estrangeira. Por consequência, esse tema emerge problemáticas no ensino-aprendizagem de línguas, tendo em vista que a tentativa de tornar a comunicação mais efetiva pode fazer com que os indivíduos confundam palavras cognatas com falsas cognatas, como uma forma de ancoragem de uma língua na outra. Além disso, por mais que a incidência dessas palavras entre o português e o inglês não seja alta, ainda representa uma falha de comunicação comum e que merece atenção.

Desta forma, percebemos que são necessárias mais práticas integrativas que facilitem o discente a se apoiar na língua alvo, não só na sua língua materna. No entanto, o que parece dificultar esse processo é a ausência de orientação dos próprios documentos norteadores do ensino para trabalhar com o tema, bem como materiais que possam auxiliar o professor com estratégias didáticas adequadas para o ensino de língua inglesa.

## REFERÊNCIAS

CAMOLEZE, Janaína Pereira. **O tratamento dado ao fenômeno linguístico popularmente conhecido por “falsos amigos” em livros didáticos de língua inglesa produzidos no Brasil**. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2017.

CAVALCANTI, Ilane Ferreira. **A língua inglesa e os falsos cognatos**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

FRANKENBERG-GARCIA, Ana; PINA, Maria Fernanda. **Portuguese-English crosslinguistic influence**. Actas do XVIII Encontro da Associação Portuguesa de Estudos Anglo-Americanos, 1997.

MOLLICA, Maria Cecilia. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-14.

SABINO, Marilei Amadeu. **Falsos cognatos, falsos amigos ou cognatos enganosos? Desfazendo a confusão teórica através da prática**. ALFA: Revista de Linguística, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

## APÊNDICE A – EXEMPLO DE ATIVIDADE A SER UTILIZADA EM SALA DE AULA

Escola:	
PROFESSOR/A:	ALUNO/A:

### Text

I am Bob and I am ten years old, I live with my parents. I study at a very beautiful school and I attend classes at 8:00 a.m. The classes are fantastic and my teacher is genial. She works at the library. My friends are intelligent, but Charles is stupid. He pretends to be a good boy. My favorite subject is Science. One day I intend to go to college to study Biology. After school I go home and I have lunch. I like pasta but not vegetables. I like coke and milk shake too. (CAVALCANTI, 2015, p. 16)

- Sublinhe apenas as palavras que você considera semelhantes ao português;
- Procure em no dicionário apenas o sentido daquelas palavras sobre que você tem dúvida.

---

---

---

---

The background of the page is a complex, abstract geometric pattern composed of numerous overlapping triangles. The top portion of the image features a gradient of blue and teal colors, while the bottom portion features a gradient of yellow and orange colors. The central area is a bright, pale yellow. The word "AUTORES" is centered in the middle of the page in a bold, pink, sans-serif font.

## **AUTORES**

**Aline Alencar De França Santos**

Professora de Geografia e Língua Portuguesa pela Rede Estadual de Ensino do Paraná. Mestranda do Profletras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

**Andresa Timotheo Pereira**

Professora de Língua Portuguesa pela Rede Estadual de Ensino do Paraná. Mestranda do Profletras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

**Camila Elizabete da Silva da Silva**

Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail: camila.elizabete@upe.br

**David Sousa Silva**

Professor de Língua Portuguesa, Mestrando PROFLETRAS pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). kingdavidsouss@gmail.com

**Gabriel Silva de Mello**

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: gabkorakas@gmail.com

**Glaudston Diego Queiroz de Aragão**

Graduando em Letras - Português/Espanhol pela Universidade de Pernambuco (UPE). Glaudston.aragao@upe.br

**Jesse dos Santos Silva**

Graduando em Letras - Português/ Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE). Jesse.santos@upe.br

**Luciane Braz Perez Mincoff**

Professora efetiva da graduação em Letras e do Mestrado PROFLETRAS (CAPES) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pós-Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

**Maria Helena Torres dos Santos**

Graduanda em Letras – Português/ Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE).

Helena.torres@upe.br

**Paloma Silva Cavalcante**

Graduada em Letras – Português/Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE). E-

mail: paloma.cavalcante@upe.br



Editora  
**REALCONHECER**

ISBN 978-658452552-8



9

786584

525528