

# **PESQUISAS EM PRÁTICAS DE ENSINO, DISCURSO E LINGUAGEM**

**José Domingos  
Linduarte Pereira Rodrigues**  
Organizadores



**TEOSSENO**

José Domingos  
Linduarte Pereira Rodrigues

---

Organizadores

# PESQUISAS EM PRÁTICAS DE ENSINO, DISCURSO E LINGUAGEM



TEOSSENO



Campina Grande, 2021



**Universidade Estadual da Paraíba**

Prof. Célia Regina Diniz | Reitora

Prof. Ivonildes da Silva Fonseca | Vice-Reitora



**Editora da Universidade Estadual da Paraíba**

Cidoval Moraes de Sousa (UEPB) | *Diretor*

**Conselho Editorial**

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)

Alberto Soares de Melo (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

José Tavares de Sousa (UEPB)

Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)

**Conselho Científico**

Afrânio Silva Jardim (UERJ)

Anne Augusta Alencar Leite (UFPB)

Carlos Henrique Salvino Gadêlha Meneses (UEPB)

Carlos Wagner Dias Ferreira (UFRN)

Celso Fernandes Campilongo (USP/ PUC-SP)

Diego Duquelsky (UBA)

Dimitre Braga Soares de Carvalho (UFRN)

Eduardo Ramalho Rabenhorst (UFPB)

Germano Ramalho (UEPB)

Glauber Salomão Leite (UEPB)

Gonçalo Nicolau Cerqueira Sopas de Mello Bandeira (IPCA/PT)

Gustavo Barbosa Mesquita Batista (UFPB)

Jonas Eduardo Gonzalez Lemos (IFRN)

Jorge Eduardo Douglas Price (UNCOMAHUE/ARG)

Flávio Romero Guimarães (UEPB)

Juliana Magalhães Neuwander (UFRJ)

Maria Creusa de Araújo Borges (UFPB)

Pierre Souto Maior Coutinho Amorim (ASCES)

Raffaele de Giorgi (UNISALENTO/IT)

Rodrigo Costa Ferreira (UEPB)

Rosmar Antonni Rodrigues Cavalcanti de Alencar (UFAL)

Vincenzo Carbone (UNINT/IT)

Vincenzo Milittello (UNIPA/IT)

**Expediente EDUEPB**

*Design Gráfico e Editoração*

Erick Ferreira Cabral

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes

Leonardo Ramos Araujo

*Revisão Linguística*

Antonio de Brito Freire

Elizete Amaral de Medeiros

*Divulgação*

Danielle Correia Gomes

Gilberto S. Gomes

*Comunicação*

Efigênio Moura

*Assessoria Técnica*

Walter Vasconcelos



**Editora indexada no SciELO desde 2012**



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

**Editora filiada a ABEU**

**EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500

Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: [eduepb@uepb.edu.br](mailto:eduepb@uepb.edu.br)

## PESQUISAS EM PRÁTICAS DE ENSINO, DISCURSO E LINGUAGEM

Organizadores:

José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues

Série Linguagem e Discurso

Volume I - 2021

Coedição

**MARCA DE FANTASIA**

Rua João Bosco dos Santos, 50, apto. 903A

João Pessoa, PB, Brasil. 58046-033

marcadedfantasia@gmail.com

<https://www.marcadedfantasia.com>



A editora Marca de Fantasia é uma atividade da Associação Marca de Fantasia, CNPJ 09193756/0001-79 e do NAMID - Núcleo de Artes e Mídias Digitais, projeto de extensão do Departamento de Mídias Digitais da UFPB

Editor/projeto gráfico: Henrique Magalhães

Revisão: José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues

Conselho da editora Marca de Fantasia:

Adriana Amaral - Unisinos, RS	Marcelo Bolshaw - UFRN
Adriano de León - UFPB	Marcos Nicolau - UFPB
Alberto Pessoa - UFPB	Marina Magalhães - UFAM
Edgar Franco - UFG	Nilton Milanez - UESB
Edgard Guimarães - ITA/SP	Paulo Ramos - UNIFESP
Gazy Andraus - FAV-UFG	Roberto Elisio dos Santos - USCS/SP
Heraldo Aparecido Silva - UFPI	Waldomiro Vergueiro - USP
José Domingos - UEPB	

Imagem da capa: [www.pexels.com](http://www.pexels.com)

P474 Pesquisas em práticas de ensino, discurso e linguagem / José Domingos, Linduarte Pereira Rodrigues (Orgs.).  
– Campina Grande/PB: EDUEPB; João Pessoa: Marca de Fantasia, 2021.

ISBN 978-85-7879-650-1 – Impresso

ISBN 978-85-7879-651-8 – Digital (4500kb. - 237p.)

DOI: 10.29327/553166

Volume I/Série – Linguagem e Discurso.

I. Ensino. 2. Leitura. 3. Educação. 4. Discurso. 5. Linguagem. 6. Formação Professor. 7. Práticas sociais de ensino. 8. Ensino de língua portuguesa. 9. Formação professor.

I. Título. II. Domingos, José. III. Rodrigues, Linduarte Pereira.

CDD 370.7

CDU 37,02

# Série Linguagem e Discurso

## Editores

José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues

## Conselho científico

Antônio Genário Pinheiro dos Santos – UFRN

Audria Albuquerque Leal – Univ. Nova de Lisboa

Aurea Suely Zavam – UFC

Camilo Rosa Silva – UFPB

Edileide de Souza Godoi – UPE

Francisco Paulo da Silva – UERN

Francisco Vieira da Silva – UFERSA

Gesiel Prado Santos – FHO

Juscelino Francisco Do Nascimento – UFPI

Nilton Milanez – UEFS

Valéria Severina Gomes – UFRPE

A série Linguagem e Discurso reúne pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Teosseno-CNPq da Universidade Estadual da Paraíba, bem como estudos de outros centros acadêmicos do Brasil e de outros países. Divulga estudos descritivos, analíticos e aplicados que vislumbram promover reflexões teóricas e práticas sobre o estudo do texto e seu impacto enquanto uso nas práticas institucionalizadas dos sujeitos na cultura e na história.

Desse modo, a série se inscreve, enquanto investimento científico, a partir da publicação de estudos do texto e do discurso, preocupando-se pelos diferentes acontecimentos sócio-históricos e culturais materializados, tematicamente, nos gêneros textuais e que possibilitam pensar também no desenvolvimento de metodologias para o ensino da linguagem.



Este livro é uma produção do grupo de pesquisa  
TEOSSENO - Teorias do sentido: discursos e  
significações da UEPB/CNPq

Imagens usadas exclusivamente para estudo de acordo com o artigo 46 da lei 9610, sendo garantida a propriedade das mesmas a seus criadores ou detentores de direitos autorais.

# Sumário

<b>Apresentação</b>	8
<b>1. O ensino de gramática segundo a BNCC: pressupostos teóricos e desdobramentos pedagógicos</b>	14
Camilo Rosa Silva Raniere Marques de Melo	
<b>2. Gêneros orais no Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa</b>	47
Mirelle da Silva Monteiro Araujo Linduarte Pereira Rodrigues	
<b>3. Mídias digitais na formação do professor: a tecnofobia em questão</b>	75
Robson dos Santos Souza Simone Dália de Gusmão Aranha	
<b>4. A leitura como uma atividade de construção de pontos de vista</b>	107
Manassés Morais Xavier	
<b>5. Das forças cósmicas ao embate político: o discurso fundamentalista cristão no cenário político brasileiro</b>	128
Sandson de Souza Costa Francisco Paulo da Silva	



<b>6. “Pra minha história contá”: plurilinguismo interno e topografia em canções de cearenses</b>	<b>158</b>
Maria das Dores Nogueira Mendes	
<b>7. O stand-up de Windersson Nunes e a variação linguística na representação da identidade nordestina</b>	<b>185</b>
Aliny de Angelys Silva Lima	
José Domingos	
<b>8. A variação dos pronomes possessivos teu/seu em cartas de amor escritas na década de 50 no sertão do Pajeú</b>	<b>214</b>
Rodrigo Selmo da Silva	
Cleber Ataíde	
<b>Sobre os organizadores, autoras e autores</b>	<b>233</b>



## Apresentação

Consideradas fundamentais no âmbito da Educação Básica e Superior, as práticas sociais de ensino, discurso e linguagem têm suscitado na seara das pesquisas acadêmicas, múltiplas, distintas e produtivas reflexões. Estes três eixos temáticos congregam práticas que lastreiam a produção do conhecimento, dos saberes e dos sujeitos no exercício de suas investigações, logo, orientam os trabalhos aqui reunidos.

Neste sentido, reconhecendo o valor social da linguagem, do discurso e do ensino para o desenvolvimento permanente das pesquisas nas Ciências Sociais e Humanas e o entendimento de que as discussões em torno deste tripé tornam-se necessárias no contexto das pesquisas acadêmicas hoje, apresentamos o conjunto dos textos que integram o primeiro volume desta série, intitulado *Pesquisas em práticas de ensino, discurso e linguagem*. Disponibilizamos aos leitores o contato com temas que atravessam e são atravessados pelas emergências contemporâneas constituintes do nosso campo teórico de investigação.

Esperamos que os capítulos desta obra contribuam para a valorização das diferentes possibilidades de reflexão em torno de nossa prática docente e que amplifiquem a diversidade de experiências humanas como ressonâncias de nossas inquietações acadêmicas teórico-práticas.

Os textos aqui reunidos são oriundos de pesquisas desenvolvidas em diferentes Instituições de ensino superior. E simbolizam

um gesto de parceria entre estudantes e pesquisadores desses vários centros. Assim, os capítulos do livro encontram-se organizados na seguinte disposição:

No primeiro artigo, intitulado *O ensino de gramática segundo a BNCC: pressupostos teóricos e desdobramentos pedagógicos*, visando discutir questões relativas ao ensino de língua portuguesa a partir de proposituras da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, os autores recortam o “ensino de gramática” como objeto temático. O trabalho busca evidenciar que teoria linguística dá sustentação à proposta formulada na BNCC para o ensino desse componente. Com isso em vista, o artigo constata que a concepção de língua enquanto interação reverte-se em uma noção de gramática contextualizada, que, na proposta, é de feição funcionalista. E reforça a tese de que, por meio de textos e de variados gêneros, a prática da análise linguística/semiótica deve gerenciar os componentes semântico, sintático, discursivo e pragmático do funcionamento linguístico.

O capítulo seguinte propõe discutir a relevância do ensino reflexivo da oralidade para o desenvolvimento de habilidades linguísticas na educação básica. Para isso, os autores buscam verificar o nível de comprometimento dos estagiários, em final de curso de licenciatura em Letras de uma Universidade pública do Nordeste, em prol de um trabalho com gêneros orais em sua ação docente. Esta pesquisa revela que quando o graduando da licenciatura em Letras tem um dos seus primeiros contatos com a sala de aula, seleciona gêneros textuais escritos, sendo pouquíssimos os casos de elaboração sistemática de sequências didáticas que envolvem os gêneros orais. Atesta-se, assim, a acentuada neces-

cidade de um trabalho com a fala, habilidade da língua bastante utilizada nas práticas social dos sujeitos.

Prosseguindo no eixo do ensino, o capítulo *Mídias digitais na formação do professor: a tecnofobia em questão* indaga acerca da efetividade para a prática docente da inserção de mídias digitais em sala de aula. Em linhas gerais, os autores discutem inserção dessas mídias na formação do professor e as suas dificuldades na utilização de tais tecnologias, uma vez que elas chegam às escolas e requerem metodologias adequadas para serem trabalhadas. Junto a isso, o trabalho analisa, dentro do contexto formativo do professor, a tecnofobia: a resistência do professor na utilização desses recursos, observando que essa suposta aversão à presença das mídias tecnológicas não se dá apenas por opção do professor, mas também por interferências relacionadas à sua formação como docente e a infraestrutura do seu campo de trabalho.

Considerando a leitura como um fenômeno que permite ao sujeito de linguagem perceber modos de entender e de se envolver com o mundo, o quarto capítulo toma como ponto de partida a seguinte questão-problema: que estratégias didático-discursivas podem ser mobilizadas para o desenvolvimento de competências leitoras nos alunos, especificamente do ensino médio? Esta indagação norteou a geração de dados da pesquisa-ação *Discurso, mídia e ensino: leituras dialógicas do jornalismo político*, desenvolvida numa turma de segundo ano do ensino médio de uma escola pública localizada em Campina Grande - PB. Este artigo, então, realiza um recorte nos dados coletados e discussões proporcionadas pela referida pesquisa, a fim de refletir acerca da influência que o blog “Leituras da mídia política: você faz?” acar-

retou para a formação de leitores críticos e reflexivos através do trabalho com a leitura da mídia política nas Eleições 2014 para o Governo do Estado da Paraíba.

Contemplando o eixo teórico do discurso dessa publicação, o capítulo *Das forças cósmicas ao embate político: o discurso fundamentalista cristão no cenário político brasileiro* traz à baila uma oportuna discussão envolvendo o fundamentalismo religioso e sua presença atual amalgamada à esfera política no Brasil. Fundamentado nos Estudos Discursivos Foucaultianos, o trabalho descreve e analisa como o discurso cristão, especificamente evangélico, é utilizado como justificativa para práticas fundamentalistas no atual Governo brasileiro. Mobilizando os conceitos de *formação discursiva*, *poder pastoral* e *vontade de verdade*, o estudo diagnostica que a relação do *poder pastoral*, inscrito numa formação discursiva fundamentalista, e seus efeitos sobre a democracia se manifestam no confronto discursivo com o outro que representa o mal a ser combatido, uma ameaça, um desvio perigoso para o sujeito.

No sexto capítulo, a autora investiga como as variações do chamado falar nordestino compõem as expressões que evidenciam a construção de topografias nordestino-cearenses em canções de Ednardo, Fagner e Belchior, tornando-se um elemento identitário do chamado Pessoal do Ceará. Apoiada nos conceitos de plurilinguismo interno e topografia, recobertos, respectivamente, pelos códigos de linguagem e a cenografia, como também os investimento e posicionamento, propostos por Maingueneau (2001), a pesquisadora mostra como o plurilinguismo interno juntamente com as topografias definem a regionalidade deste

posicionamento, apostando, particularmente, em uma representação das variáveis de estratificação social popular e geográfica e na mobilização de topografias relativas ao Nordeste.

No texto subsequente, os autores empreendem uma análise sociolinguística sobre a variação diatópica presente na fala do humorista Windersson Nunes, observando seu funcionamento nas formas de representação da identidade nordestina. Conforme destaca o artigo, Nunes se apropria dessa variação linguística, em seus diferentes níveis, evidenciando no texto de seu *stand-up* os dizeres e o contexto histórico regional, como a sabedoria popular e o humor, por vezes tidos como motivo de vergonha pelos próprios nordestinos quando se sentem inferiorizados ou estigmatizados quanto ao modo de falar.

No capítulo de encerramento do livro, os pesquisadores apresentam um levantamento das ocorrências de *teu/seu* em cartas de amor do sertão pernambucano escritas na década de 1950 a fim de verificar se o contexto em que o possessivo se encontra pode ser considerado um fator condicionante para o uso de uma ou de outra variante. Ancorado na Sociolinguística Histórica, o estudo analisa um *corpus* constituído por 22 cartas pessoais, do subgênero carta de amor, pertencentes ao banco informatizado de textos do Laboratório de Documentação Linguística de Pernambuco (LEDOC). Os dados apresentados apontam o possessivo *teu* como mais ocorrente nas cartas do Sertão do Pajeú. Além disso, o *corpus* também registra ocorrência do possessivo *seu* em indicação de posse para a segunda pessoa do singular em referência ao *tu* na posição de sujeito já na década de 50 do século XX.

Ao concluirmos esta apresentação, queremos convidar, então, a leitora e o leitor a construir seus próprios percursos de leitura nas vias de diálogos possibilitados pelos trabalhos e seus recortes temáticos elencados nesta coletânea. E esperamos, ainda, que esta leitura contribua com a função social da pesquisa acadêmica de produção crítica de conhecimentos sobre a realidade, em particular, esta por onde se enredam as questões concernentes ao ensino, ao discurso e à linguagem, materializadas na tessitura dos textos ora apresentados.

José Domingos  
Linduarte Pereira Rodrigues

# O ensino de gramática segundo a BNCC: pressupostos teóricos e desdobramentos pedagógicos

Camilo Rosa Silva

Raniere Marques de Melo

## Introdução

O surgimento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Língua Portuguesa* - PCN (BRASIL, 1997 e 1998) marca algumas inovações quanto à reflexão gramatical na prática pedagógica brasileira. Para tanto, essa orientação oficial não só se volta para a produção e interpretação de texto, mas também defende que o ensino gramatical não deve ser unicamente centrado em uma atividade de metalinguagem – exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia –, isto é, não deve estar desarticulado das práticas de linguagem. Nesse sentido, é previsto, no que se refere ao modo de ensinar língua portuguesa no nível fundamental, um cenário pedagógico cuja prática assuma como relevante a reflexão linguística e que, sobretudo, possibilite a busca de apoio em outros materiais e fontes.

Centrando-se, a partir daqui, no ensino médio (EM), uma vez que é sobre este nível escolar que recai o nosso recorte e foco ana-

lítico, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* – OCEM (BRASIL, 2006), nessa mesma direção dos PCN, reacentuaram que a abordagem dos fenômenos linguísticos em sala de aula não deve se limitar a uma simples identificação e classificação numa dada materialidade textual. Esse documento oficial prevê que a prática de ensino de língua portuguesa não deve ocorrer através de uma abordagem classificatória e prescritivista, calcada nas gramáticas pedagógicas tradicionais, mas deve ter o compromisso de analisar os usos da língua a partir de uma relação estreita entre as escolhas linguísticas dos falantes na interação e os aspectos cognitivos e sociopragmáticos que emolduram esse contexto comunicacional.

Como se percebe, são reiteradas as discussões sobre a pedagogização do ensino de língua portuguesa, sobretudo da gramática, na educação básica. Vale destacar, entretanto, que reflexões com esse interesse ocorreram bem antes do aparecimento dos documentos oficiais mencionados. Elas remontam à década de 1980, e algumas delas parecem abalizar uma dialética entre novo e velho no tocante à pedagogia do ensino de gramática do português e à pedagogia da variação linguística, como se alimentassem um duelo contínuo entre tradição e inovação.

Tomando como base esse pano de fundo, este texto busca refletir sobre questões relativas ao “ensino de língua portuguesa” a partir das proposituras coligidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. Com o propósito de contribuir com a discussão sobre a referida temática, recortamos o objeto, restringindo-o ao “ensino de gramática”, vislumbrando os desdobramentos teórico-metodológicos que presidem essa

prática à luz do documento normativo, de referência nacional. Mais especificamente, tentamos apurar que esteio teórico dá sustentação à proposta formulada na BNCC para o ensino desse componente curricular.

Com efeito, neste capítulo, focamos, especificamente, a essência do que a BNCC defende como indispensável, a partir de um conjunto de competências e de habilidades listadas para o ensino de gramática no nível médio. Nossa proposta de análise se fixa nos desdobramentos teóricos e metodológicos que presidem o ensino à luz do referido documento. Nesse sentido, cabem-nos, algumas justificativas a respeito do tratamento dessa temática, a seguir, sumarizadas.

De início, o que nos instiga a analisar o documento institucional é o fato de que ele se constitui como instrumento de “caráter normativo” da Educação Básica<sup>1</sup>, ou seja, construído com o fito de ser referência nacional para a construção ou para o (re) desenho do currículo de todo o sistema educacional brasileiro orientado para a Educação Básica, colocando-se como fator de garantia da “qualidade da educação”. Portanto, o propalado documento, de caráter balizador, busca garantir “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]” (BRASIL, 2018, p. 07). Aos estudantes, tais aprendizagens, consubstancialmente,

---

1. Criado em 2009 pela Portaria nº 971, o **Programa Ensino Médio Inovador** também estava destinado a fomentar uma reforma no Ensino Médio, proposta pela Medida Provisória 746/2016 e regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016.

assegurariam o desenvolvimento de dez competências gerais e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Em segundo lugar, cabe-nos ressaltar que, no panorama das políticas nacionais, desde 2018, está prevista, por meio da Portaria MEC nº649/2018, a implementação da BNCC para o nível médio em 2022, o que faz o recorte por nós imposto assumir maior relevância. Somado a isso, outro motivo que faz nosso olhar se fixar nesse segmento é a crise a que este nível de ensino no Brasil está submetido, seja em relação aos índices de evasão e de repetência, seja pela baixa proficiência em diagnósticos promovidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Por último, justificamos que, embora o objeto de nossa escolha temática seja frequente em pesquisas desenvolvidas por linguistas e pesquisadores dedicadas a ela – facilmente comprovável em autores como Antunes (2007; 2009; 2014), Bezerra e Reinaldo (2020), Franchi (1977; 1987), Geraldi (1997; 2011) e Neves (2012; 2016) -, vale a pena insistir nessa reflexão sobre quais os (últimos?) redimensionamentos impostos ao ensino de língua portuguesa no EM, na visão do documento normativo e em que perspectiva teórica ele se sedimenta.

Assim, inspirado por essas motivações, este capítulo se propõe a discutir algumas pautas relativas ao ensino formulado pela BNCC. Para tanto, problematizaremos o ensino de gramática, a partir de questões tais como: i) em que medida a concepção de gramática aludida na BNCC está articulada a uma perspectiva funcional da língua e a uma concepção de gramática que se realiza pela via dos

textos e/ou discursos? ii) qual seria o impacto da BNCC, em um currículo nacional, no tange ao ensino de gramática?

Este capítulo resulta de uma abordagem de natureza qualitativa, de base interpretativista, tendo em vista que se propõe tratar de um fenômeno social assentado em um contexto específico (BORTONI-RICARDO, 2008), mas vislumbra, também, seus entornos. Para além disso, parte-se de pesquisa do tipo documental, pois, nesse caso, tomamos como fonte a BNCC, portanto, um documento institucionalizado, legitimado pelo Ministério da Educação.

Além desta contextualização, três outras seções estruturam o capítulo: uma que situa o documento a partir da descrição da base legal, acompanhada do perfil metodológico da abordagem; a outra que expõe, brevemente, uma reflexão sobre o ensino de gramática na perspectiva funcional; e a última que traz a análise de habilidades evidenciadas no documento. A elas, seguem as considerações finais.

## Contextualizando a BNCC

Em sua materialidade, a Base se constitui como um documento parametrizador, de caráter normativo. Foi divulgada após uma série de compilações, de debates e de várias consultas públicas realizadas no Brasil. Sua versão final conta com 600 páginas e recebeu, em fins de 2018, a última compilação com a incorporação do texto referente ao novo ensino médio. Panoramicamente, o texto final se estrutura em tópicos que envolvem as competências gerais, as etapas da educação básica (educação infantil, ensino

fundamental e médio), as áreas do conhecimento, as competências específicas de área e de componentes.

Como documento oficial, é relevante lembrar que ele está posto em atendimento às exigências dos antecedentes legais. Surgiu, assim, como uma medida de inovação da educação básica e como uma forma de supostamente suplantar a fragmentação das políticas educacionais, com proposta de garantir um nível comum de aprendizagem a todos os discentes. De maneira subsequente, esse documento é gerador de uma série de impactos na política educacional – Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar

Esses documentos constitucionais precedentes determinam que o currículo escolar apresente uma base comum e contextualizada pela realidade local, institucionalizando a fixação de “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988). Em consonância a essa exigência da Constituição, o Artigo 26 da LDB (9.394/96) prevê a criação de uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada escola por suas diversidades locais e regionais.

Assim sendo, os marcos legais que embasam a BNCC mantêm uma dada regularidade: a necessidade de um currículo comum para a educação brasileira. Ao propor o redesenho curricular, a BNCC prevê para cada área do conhecimento um conjunto de competências, de habilidades e de objetos de domínio comum. Em

cumprimento à lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica regulamentam a proposta do CNE para “[...] o estabelecimento de uma Base Nacional Comum que terá como um dos objetivos nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos pedagógicos.” (BRASIL, 2013, p.13).

A partir daqui, levando em consideração a área de linguagens e o componente curricular língua portuguesa no EM, território em que se ambienta o objeto de nossa apreciação neste capítulo, dirigiremos o olhar para descrever como está estruturada a BNCC voltada a esse nível. Para tanto, observemos a figura a seguir:

FIGURA 1. Organização da BNCC do Ensino Médio – Linguagens



Fonte: elaborado pelos autores

No fluxo do organograma acima, projeta-se uma ordem hierárquica que parte do mais geral – *competências gerais da Educação Básica* – até o mais específico, a base designada como *habilidades do componente de língua portuguesa*. Do topo, as dez **competências gerais da Educação Básica** abrigam os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento do educando.

Geralmente, competências<sup>2</sup> são concebidas como um conjunto articulado de conhecimentos, de habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), de atitudes e de valores recrutados para solução de situações-problemas. Contudo, é necessário frisar que não há um refinamento teórico claro quanto a essa definição no documento.

Nesse percurso do geral ao particular, a área de linguagens para o EM contempla um total de 7 competências específicas. Grosso modo, essas competências apresentam, de modo bastante vago, uma concepção de língua enquanto fenômeno social, histórico e cultural, levando em conta os contextos de uso e seu funcionamento. No conjunto das competências, observamos um gerenciamento de práticas sociais e de usos linguísticos que visam a superar um ensino de língua restrito à exploração de frases/trechos de forma fragmentada e descontextualizada do social.

Subsequente e em articulação com as competências específicas, encontramos as habilidades da área de linguagens. Catalogadas em códigos alfanuméricos, elas se referem, detalhadamente, aos objetos de conhecimento e às aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos educandos nos diversos contextos educacionais. Considerando essa conexão, a BNCC de Linguagens e suas tecnologias no EM elege cinco **campos de atuação social**.

Nesse sentido, **campo** funciona como espaço de circulação, de articulações das diversas práticas de linguagens. Figura como *modus operandi*, como uma vivência de ações e projetos que serve para integrar as aprendizagens promovidas por meio da reflexão, da experiência, da pesquisa e das diferentes manifestações artísticas. No trabalho com os campos, ganham realce, tam-

---

2. Cf. Perrenoud (2000).

bém, um movimento de estudo e análise de textos de diferentes esferas, bem como o desenvolvimento do espírito investigativo e de fruição estética.

As práticas, por sua vez, presentes em todos os campos de atuação social e em todas as habilidades de língua portuguesa, representam os eixos de ensino e de aprendizagem desse componente curricular. As referidas práticas, de acordo com a Base, aludem à leitura, à escuta, à produção de textos (orais, escritos, multimodais) e à análise linguística<sup>3</sup>/semiótica. Tal como se projetam, essas práticas devem ser inter-relacionadas, a fim de que o aluno seja capaz de refletir sobre suas interações e de usar a linguagem de maneira desenvolva e proficiente.

Por último, chegamos às habilidades de língua portuguesa, que estão distribuídas nesses cinco campos de atuação social. Para além disso, é preciso enfatizar que cada habilidade pode estar a serviço de uma ou mais competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, ou que tal(ais) competência(s) pode(m) ter mais afinidade com uma habilidade específica. Ressalte-se, ainda, que a finalidade do ensino de língua portuguesa é a de proporcionar aos alunos “[...] experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (BRASIL, 2017, p. 65-66).

---

3. Concebemos Análise Linguística como uma reflexão explícita e sistemática da linguagem em várias dimensões – gramatical, textual e discursiva – que tem como propósito desenvolver nos alunos habilidades de leitura/escuta, de produção de textos escritos e orais e análise dos fenômenos da língua.

Nesse sentido, as habilidades expressariam as aprendizagens efetivas que devem ser garantidas aos alunos nos diversos contextos escolares, mas, conforme arquitetada, não têm o fito de prescrever ações ou condutas esperadas do docente, nem de induzir abordagens ou metodologias. Elas estão descritas de acordo com uma determinada estrutura, conforme ilustrado no exemplo a seguir: Língua Portuguesa (**EM13LP36**). Esse código alfanumérico é lido em pares, nesse caso, 4 pares. O primeiro par de letras, **EM**, sinaliza a etapa de Ensino Médio. O segundo par, **13**, aponta as séries – 1ª a 3ª série do médio. **LP** marca o componente língua portuguesa e, finalmente, **36** é o último par, o de numeração sequencial referente à posição da habilidade no documento.

### Textos e contextos teóricos

Para entender o trajeto que nos trouxe à atual configuração das propostas de ensino a partir de documentos oficiais de poder normativo, como a BNCC, é importante situar o caminho evolutivo que as abordagens teóricas voltadas ao tratamento da língua e sua transposição didática percorreram das últimas décadas aos tempos atuais.

A mudança de perspectiva de análise formal da língua para uma “guinada pragmática” de estudo do texto se dá entre os anos de 1950 a 1960. O ponto de partida assenta-se numa perspectiva Estruturalista, hegemônica na primeira metade do século XX, cuja envergadura teórica privilegiava as estabilidades internas da língua. Nela, preponderavam os enfoques fonológicos, morfológicos e sintáticos. A ruptura, portanto, ganha contorno ao inau-

gurar-se a convivência com a Linguística de texto, a Análise do Discurso, a Análise da conversação, a Sociolinguística e a Pragmática, entre outras disciplinas.

No panorama educacional brasileiro, esses novos estudos que tratavam do texto e dos usos linguísticos começam a se refletir na formação dos professores, no final da década de 1980, com a publicação de “O texto na sala de aula”, organizado por Geraldi ([1984] 2011). A esse respeito, concordamos com Beaugrande (1997) *apud* Neves (2016, p.31) quando defende que “[...] o trabalho com textos mudaria a paisagem teórica e prática da linguística” e, conseqüentemente, a visão da gramática. De fato, as alterações de modelos teóricos que se sobrepunham propiciaram um novo paradigma de análise de língua, considerando o estudo do discurso e da variação social da linguagem, mas, sobretudo, articulando uma concepção de gramática funcional.

No que se refere a essas mudanças, “O texto na sala de aula” propiciou aos professores o conhecimento e a reflexão sobre alguns fundamentos: questões sobre o ensino de gramática e de português na escola, concepções de linguagem e ensino de português, unidades básicas do ensino de português. Ainda vale reiterar, na referida obra, o surgimento do termo “Análise Linguística”, cunhado por Geraldi (2011), vinculado à prática de leitura e à produção textual, com o fito de resolver “problemas” de estrutura textual, de ordem sintática, morfológica e fonológica dos alunos.

Já o texto de Franchi (1987), “Criatividade e gramática”, traz à tona a liberdade inventiva do falante, mesmo quando este está submetido às regras gramaticais. Além disso, apresenta as indicações para uma renovação do ensino gramatical, a partir de três

tipos de atividades – *linguística, epilinguística e metalinguística*. O autor tem o compromisso teórico não só de criticar o ensino de gramática marcado pelo normativismo e pelo desprezo à oralidade como conteúdo de aula, mas também de formular o conceito do que é gramática, como um “fundamento histórico” e antropológico, cujas regras constituem uma prática social.

As reflexões teóricas conduzidas nessas duas obras expõem a crise do ensino de gramática tradicional praticado à época, pois cada uma, a seu modo, ocupa-se de situações de comunicação e de interação, a partir da tentativa de eliminar a cisão entre o estudo da gramática, da leitura e da escrita. Tal proposta de ensino tornaria viável a articulação de um trabalho com a *prática de análise linguística* e as atividades *linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas*<sup>4</sup>, a fim de munir o aluno não somente com a capacidade de domínio das normas prescritivas, mas também com a reflexão sobre os usos da língua.

A partir dessas contribuições, foi possível propor um ensino de língua que toma o texto como unidade de análise em sala de aula. Entendido nessa perspectiva, o trabalho com análise linguística, no Brasil, foi ganhando espaço preponderante nos currículos e nos documentos parametrizadores do ensino de língua portuguesa e, pelo menos, teoricamente, tornando-se vetor de uma renovação de ensino de língua.

Contudo, entre o que se projeta como ideal e o que se realiza na prática de sala de aula, há um longo percurso que, nesse caso, não pode, preponderantemente, ser avaliado como bem sucedido. Não vamos aqui nos prender aos problemas de ordem estru-

---

4. Cf. Parâmetros Curriculares Nacionais (2000).

tural, social e política que sedimentam a implementação de reformas e atualizações na realidade escolar. Mas, se nos fixarmos em um componente intrínseco à própria natureza da atividade, perceberemos que obstáculos tais como a formação deficiente do professor, suas crenças e limitações didático-pedagógicas, tornaram-se impeditivos a essa prática inovadora que os especialistas e suas obras seminais almejavam.

De fato, o que vimos foi a predominância da fragmentação na abordagem da gramática da frase ou das classes de palavras, sendo o texto apenas um *locus* onde se podia visualizar esses elementos atomizados. A muitos faltou/falta a compreensão de que se apropriar do texto como unidade de sentido privilegiada significa levar em conta as funções que as formas linguísticas exercem na interação, com total dependência do contexto.

Nesse sentido, tem razão Antunes (2009) ao situar a dimensão da textualidade, a partir dos estudos dos gêneros textuais, como possibilidade de inovação no ensino de língua, uma vez que isso promoveria um trabalho de análise, a partir de textos reais e de reflexão crítica acerca dos fenômenos específicos somente perceptíveis nos usos interacionais da língua. Nessa compreensão, o ensino de gramática não pode reduzir-se a exercícios inócuos, sem uma finalidade, sem levar em conta o propósito comunicativo, a motivação interacional e os efeitos de sentidos gerados nos eventos sociocomunicativos.

Na defesa de um ensino contextualizado no uso linguístico, partimos do entendimento teórico que uma gramática “[...] não se constitui sozinha, ou separadamente das atividades verbais realizadas por seus falantes.” (ANTUNES, 2014, p. 25). Em outros

termos, nada na língua está dado ao acaso, nada ocorre desvinculado das necessidades comunicacionais dos falantes. Nessa esteira de raciocínio, uma forma livre da língua pode se tornar fixa/presa, ou vice-versa, exercendo uma nova função e assumindo um sentido inovador, ao mesmo tempo que preserva, em outros contextos, seu sentido e seu valor originais. Assim sendo, o cerne da questão não está na correção, na classificação morfológica e ou sintática, mas na decisão de levar o aluno a refletir que a língua é dinâmica e sua gramática constrói-se na interação.

Toda essa lista de fatores está relacionada às concepções de língua e de gramática formuladas pelo funcionalismo linguístico:

[...] a gramática integra sentido e estrutura linguística, estando o sentido condicionado às funções comunicativas. O estudo da língua, sob essa perspectiva, deve levar em consideração a interação entre os componentes *formal*, *funcional*, *pragmático* e *discursivo*, tendo em vista que, na realização/materialização linguística, é difícil estabelecer fronteiras entre a sintaxe e a semântica, e entre estas e os efeitos de sentido produzidos (RAMOS E SILVA, 2015, p. 439).

Ao amparo dessa noção de gramática, coteja-se a materialidade linguística a partir de situações interativas. Afinal, os usos representam a heterogeneidade que configura as comunidades de fala, revelando a tessitura das relações comunicativas entre os sujeitos, como influenciadas por suas intenções, necessidades e habilidades expressivas. Por tudo isso, é necessário ter em vista que o foco da intervenção pedagógica não pode acobertar apenas, nem predominantemente, atividades de rotulação, de mapeamento taxionômico, ou a fragmentação de frases extraídas de um texto em que se abstrai o contexto.

Pensando, mais uma vez, no ensino de gramática contextualizada, ou seja, naquela que ganha corpo na atividade discursiva, tem-se a perspectiva de estudar os fenômenos linguísticos como uma relação que se estabelece entre forma e função, reiterando o pressuposto primordial da visão funcionalista, isto é, a defesa de que a forma é motivada pela função.

Assim, partindo do princípio funcionalista de que a língua deve ser explicada como motivada por forças externas, uma vez que esta engloba a estrutura da experiência do falante, vislumbra-se que não há autonomia da sintaxe em relação à semântica, tanto quanto também não há autonomia total desta em relação à pragmática.

Nessa conjuntura, fica, portanto, assinalado que a ideia de contextualização dos usos linguísticos subjaz à concepção de indissociabilidade entre gramática e discurso, conforme atesta Neves (2012, p. 50-51):

Quando se fala de descrição da língua em uso, de língua em função, fica implicado que a consideração das estruturas linguísticas se pauta pelo que elas representam de organização dos meios linguísticos que expressam as funções a que serve a linguagem [...] relações entre discurso e gramática (porque o discurso conforma a gramática, mas principalmente porque ele não é encontrável despido da gramática).

Vejamos que essa perspectiva implode a noção de ensino de língua construída a partir de frases artificiais ou de textos como pretextos, uma vez que a pragmática funciona como moldura dentro da qual ocorrem as relações morfossintáticas empreendidas por regras da variante formal e, também, por outras variantes linguísticas menos prestigiadas. Convoca-se, então, uma

prática de ensino em que haja uma análise linguística com base em contextos reais de uso da linguagem.

Com a aprovação da BNCC, o foco do ensino de língua foi ampliado, pois, conforme previsto no documento, este envolve diversas linguagens e semioses. Contudo, no que tange ao eixo análise linguística, Bezerra e Reinaldo (2020) declaram que, embora se faça menção às inovadoras práticas de ensino no campo teórico, a prática de análise linguística não tem sido abordada na mesma proporção em relação ao eixo de produção de textos (cf. BNCC). As autoras concluem que “[...] de um lado, há a inovação das abordagens de leitura e escrita, fundamentadas em perspectivas teóricas enunciativas, e, de outro, constatamos, de modo geral, o estudo do componente linguístico à luz da norma e/ou da descrição estrutural [...]” (BEZERRA; REINALDO, 2020, p. 42).

Sem embargo da crítica tecida pelas autoras, a essa altura de nossa reflexão, poderíamos apontar, nas competências e habilidades que perfazem a proposta da BNCC, subsídios que autorizam um ensino de gramática pautado numa concepção de gramática fluida, interativa, emergente, dinâmica, contextual? É essa a discussão que traremos nesta próxima seção, observando o lugar que o ensino pode reservar para essa perspectiva de gramática atrelada aos usos da língua.

### O que diz a BNCC sobre o ensino de gramática no ensino médio?

A formatação do quadro abaixo busca apresentar, de maneira inter-relacionada, algumas habilidades de língua portuguesa no nível médio com os anos, com as competências e com os campos.

A escolha destas habilidades se deu em razão de que elas representam, de forma expressiva, ou nos descritores ou nas terminologias, nosso campo de interesse, conforme já sinalizado na introdução. Os códigos das habilidades, enquadrados na segunda coluna, têm o final em destaque – **05 a 10** – com o propósito de, metodologicamente, facilitar a localização do leitor. A título de exemplificação, quando estivermos analisando a habilidade EM13LP**05**, faremos a referência ao excerto 05.

QUADRO 1 – Habilidades de LP na BNCC

Ano/ Faixa	Cód. Hab.	Habilidades da Língua Portuguesa	Compe- tências Específicas	Campos de atuação social
1º, 2º, 3º	EM13 LP <b>05</b>	Analisar, em textos argumentativos, os <b>posicionamentos assumidos</b> , os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos <b>mecanismos linguísticos necessários</b> .	3	Todos os Campos de atuação social
1º, 2º, 3º	EM13 LP <b>06</b>	Analisar <b>efeitos de sentido</b> decorrentes de <b>usos expressivos da linguagem</b> , da <b>escolha</b> de determinadas palavras ou expressões e da <b>ordenação, combinação e contraposição</b> de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.	1	Todos os Campos de atuação social

1º, 2º, 3º	EM13 LPO7	Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de <b>diferentes modalidades</b> (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de <b>diferentes recursos gramaticais</b> que operam como <b>modalizadores</b> (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), <b>uso de estratégias de impessoalização</b> (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.	1	Todos os Campos de atuação social
1º, 2º, 3º	EM13 LPO8	Analisar <b>elementos e aspectos da sintaxe do português</b> , como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), <b>a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação</b> (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar <b>escolhas adequadas</b> à situação comunicativa.	1	Todos os Campos de atuação social
1º, 2º, 3º	EM13 LPO9	Comparar o <b>tratamento</b> dado pela gramática tradicional e pelas <b>gramáticas de uso contemporâneas</b> em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o <b>fenômeno da variação linguística</b> e analisar <b>motivações</b> que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.	4	Todos os Campos de atuação social

1º, 2º, 3º	EM13 LP10	Analisar o <b>fenômeno da variação linguística</b> , em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.	4	Todos os Campos de atuação social
------------------	--------------	---	---	-----------------------------------

Fonte: BRASIL, 2018 (grifos nossos)

Como se percebe, o tratamento da análise linguística/semi-ótica aparece descrita em habilidades que têm como escopo os aspectos discursivos e efeitos de sentido, a descrição gramatical (morfologia e sintaxe), convenções da escrita, relação entre fala e escrita, o estudo do léxico e da variação linguística.

De início, convém sinalizar, com base nesse conjunto de habilidades, uma série de pontos que já poderiam ser aprimorados. Em primeiro lugar, percebe-se uma falta de organização lógica no que tange à apresentação dos objetos de conhecimento, demonstrada por meio de generalizações excessivas presentes em tópicos como “*aspectos da sintaxe do português*”, algo que seria resolvido com a presença de modalizadores ou de termos mais específicos. Na primeira coluna, fica evidente uma não organização, uma *não progressão* na apresentação dos temas e dos objetos, já que as habilidades podem ser trabalhadas em todas as séries, sem diferenciar, ao menos, o nível de avanço ou de tratamento pedagógico com a habilidade, situação que contraria o

que o documento em si defende. Somado a isso, não há nenhuma orientação metodológica elucidativa para o trabalho docente com essas habilidades.

A primeira habilidade selecionada para esta reflexão, EM13LP05, está vinculada ao trabalho didático-pedagógico com todos os campos de atuação social, ao longo dos três anos do ensino médio. Pensada como uma capacidade de saber-fazer, ela aparece relacionada às diversas práticas linguísticas, inclusive a de análise linguística/semiótica. Na ordem de descrição desse item, percebemos, inicialmente, duas preocupações centrais relacionadas ao trabalho com esta habilidade: o tipo textual que se pretende manejar, nesse caso, o tipo argumentativo, e aquilo que está na ordem discursiva do texto – os posicionamentos assumidos e os movimentos<sup>5</sup> argumentativos empreendidos por mecanismos linguísticos.

A exploração das modalidades fala e escrita parece ser o fio condutor da habilidade referida. Ao eleger a análise de textos argumentativos com atenção aos mecanismos linguísticos como um saber requerido ao aluno do ensino médio, a BNCC prospecta uma possibilidade de trabalho com conjunções, marcadores discursivos e operadores argumentativos, de modo que o professor perceba que, por exemplo, em determinados contextos interativos, os itens e construções linguísticas atualizam-se em novas funções. Sentimos falta, nesse caso, da referência aos aspectos microestruturais, pois, embora se mencionem *mecanismos lin-*

---

5. Faz referência à concepção de Gêneros como ação social, que possui situação retórica e movimentos retóricos. Os movimentos retóricos de um gênero são “[...] unidades retóricas que executam funções comunicativas coerentes em discursos escritos ou orais.” (SWALES, 2004, p. 228).

*guísticos necessários*, não há uma clareza de que mecanismos são esses. A título de ilustração, lembramos que é isso o que ocorre com o conector *mas*, prototípico nos textos argumentativos, que pode ser acionado para viabilizar propósitos específicos dos falantes, ativando não apenas o sentido opositivo já cristalizado na tradição gramatical canônica, mas também passando a cumprir papéis discursivos que remetem à “sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação” – conforme anotado no documento parametrizador – nuances que se acomodam no domínio discursivo, e não no semântico.

Dessa forma, infere-se que, a partir da dimensão textual, o aluno seja não só capaz de identificar e construir sentidos estabelecidos nas relações de coesão e de coerência nos textos argumentativos, mas também, de avaliar os posicionamentos geridos na materialidade textual. Naturalmente, as escolhas linguísticas realizadas pelos falantes estão condicionadas aos contextos e às intencionalidades. Usar o conector “só que”, por exemplo, no lugar de “mas”, tem relação direta com as expectativas que o falante tem a partir do que ele conhece do seu interlocutor e do monitoramento *on-line* que faz da reação imediata deste – em contextos de oralidade.

A habilidade – 06 – *Analisar **efeitos de sentido** decorrentes de **usos expressivos da linguagem**, da **escolha** de determinadas palavras ou expressões e da **ordenação, combinação e contraposição** de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua* prevê o tratamento do uso linguístico, embora o próprio documento não apresente tão explicitamente uma definição de

língua. Está previsto, nesse caso, o trabalho com o léxico, com o vocabulário em sala de aula, com a morfossintaxe; prevê-se, ainda, um trabalho com eixos sintagma e paradigma como forma de perceber as possibilidades de construção/constituição da língua. A referida habilidade aciona os componentes semântico e pragmático como emolduradores da sintaxe para “analisar os efeitos de sentido” verificados nos usos da linguagem, mas também para refletir que os ordenamentos – “ordenação, combinação e contraposição de palavras” - e, conseqüentemente, as relações inter e intraoracionais estão presididas por construções de sentido e por elementos estruturais da língua.

Nesse contexto, é imprescindível que o trabalho docente assuma a centralidade do texto, e não apenas da palavra, enquanto atividade discursiva, já que é aquele que engendra a associação semântica e sintática entre itens linguísticos e os respectivos efeitos esperados na ordenação e na contraposição das informações articuladas. Mas essa compreensão não está explícita. Essa percepção nos conduz a duas observações: i) a dimensão sintática, no tratamento desta habilidade, não está desconexa da dimensão textual, o que reforça a tese de que a BNCC parece reclamar por um ensino da gramática contextualizada, conforme nossa reflexão teórica aponta; e ii) a vinculação entre a sintaxe, a semântica e a pragmática, sugerida implicitamente pelo documento, demanda uma formação mais aprimorada do docente e, como desdobramento, um livro didático que atenda a essas demandas.

Em suma, fica implícita uma abordagem textual-discursiva do léxico, através da qual se possa destacar os recursos de textualização que se valem das unidades lexicais, de forma a ampliar a visão

com que, usualmente, é avaliado (ANTUNES, 2012). Dada a não explicitude, posta na generalização, convém aqui apontar a necessidade de um caminho metodológico por meio do qual se consiga trabalhar a habilidade em questão. E isso poderia ser realizado através da exploração, por exemplo, de expressões que demonstram *polidez e cortesia verbal*, de *recursos lexicais* geradores de efeitos plurissignificativos que poderiam ser detalhados assim: afirmação, concordância, certeza, ratificação, dúvida, negação, refutação, correção, contraste, ênfase<sup>6</sup>. Essa enumeração, a nosso ver, direcionaria mais produtivamente o trabalho docente.

Subsequente a essa, na habilidade EM13LPO7, também vinculada à competência 1, encontramos novamente uma concepção de gramática fincada no uso linguístico, como proposta de fazer com que o aluno reflita sobre a complexidade do funcionamento da linguagem, por meio de diferentes gêneros. A habilidade eleita vislumbra o trabalho com as “marcas que expressam a posição do enunciador” àquilo que enuncia, por meio das diferentes modalidades “epistêmica, deôntica e apreciativa”, “de diferentes recursos gramaticais” e de “estratégias de impessoalização”, com o fito de promover a visão crítica do aluno. Nesse sentido, a Base postula um trabalho que, por meio de “diferentes gêneros”, traga para o cerne do ensino e da aprendizagem questões relativas ao modo como o falante se posiciona acerca do que diz e de como diz. Há uma menção às marcas de modalização e às de impessoalização, mas não se vislumbram, mais uma vez, um caminho metodológico, tampouco referência de estudos recentes que tratam dos fenômenos mencionados.

---

6. Cf. Antunes (2012).

É necessário lembrar que, ao eleger, no texto, certas expressões valorativas, consolida-se, de fato, uma proposta de ensino de gramática de cunho eminentemente funcional. Nesse sentido, parece oportuno frisar que as formas de representar lexicalmente o sujeito da oração – se ativo ou passivo, se há ocorrência em elipse, ou se está deslocado – diz muito das intencionalidades assumidas pelo falante. Assim, a materialização linguística dessas escolhas reflete, estruturalmente, a pressão semântico-pragmática que atinge os interlocutores em situação de uso. A sintaxe, portanto, é influenciada pelo componente semântico, atestando a condição de dependência do contexto que descarta a arbitrariedade da estrutura linguística. E nada é mais funcionalista do que essa concepção.

Desse modo, ao pensarmos em contextualização da gramática, estamos indicando que o gerenciamento, na aula, de vários componentes do texto – semântico, sintático, discursivo e pragmático – deve levar em consideração que a gramática se realiza em eventos de interação verbal, ou seja, ela é integrada às circunstâncias sociais, pragmáticas e cognitivas. Nesses contextos, estão em voga os efeitos de sentidos produzidos pelos falantes ao utilizarem essa (e não aquela) forma linguística.

A possibilidade de escolha que é dada ao usuário da língua e que pode ser exercitada nas aulas de leitura, de produção textual e de gramática – experiências potencialmente sincronizáveis – tende a levar os alunos a refletirem sobre como os tipos de discurso, os sinais de pontuação, as referências temporais, a noção de aspecto, o modo e as vozes verbais corroboram um dado efeito de sentido e descartam outros. Somando-se a isso, o trabalho

com os verbos, nessa perspectiva funcional, estaria ligado à interpretação do valor que o contexto lhe confere, o que representaria o tratamento das diferentes relações discursivas dentro da oração e no seu entorno.

A habilidade O8 sinaliza, em algum nível, um entrelaçamento das formas e das funções linguísticas. Sem desprezar as nomenclaturas postuladas pela gramática tradicional, como os “processos de coordenação e de subordinação” e a “sintaxe de concordância e de regência”, a BNCC não se pauta unicamente na histórica tradição das dicotomias – certo *versus* errado, uso *versus* norma, fala *versus* escrita, ou descrição *versus* prescrição. Isso sinaliza a que paradigma de língua pretende filiar-se e, em consequência, que abordagem se projeta para o ensino de gramática. Numa perspectiva crítica, podemos afirmar que o documento não é inovador quando, ao mencionar o estudo do período composto, mantém-se no mesmo direcionamento da tradição gramatical - coordenação e subordinação -, relegando pesquisas funcionalistas que concebem a correlação<sup>7</sup> como um terceiro processo de relação sintática entre cláusulas ou até mesmo os estudos que descrevem as estruturas desgarradas<sup>8</sup> do português brasileiro.

A despeito desse posicionamento, percebemos uma reconfiguração dos referidos objetos de ensino de língua, uma vez que a habilidade sugere “analisar elementos e aspectos da sintaxe do português”, mostrando de forma particularizada que o que se busca não é apenas o reconhecimento dos casos de concordância

---

7. Cf. Rosário (2012).

8. Cf. Decat (2011).

e de regência, por exemplo, mas sim, os efeitos de sentido e/ou os de uso. Ou seja, trata-se de reflexão sobre a língua.

Para além disso, o ponto nevrálgico da habilidade em foco está em “potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.” Adequação e situação comunicativa sinalizam discussões possivelmente ambientadas no Sociofuncionalismo. Em termos simples, pretende-se que os alunos não se tornem meros repetidores de estruturas prescritas, mas sejam capazes de refletir, por exemplo, sobre os procedimentos de concordância, bem como as determinações quanto às regências verbal e nominal, elencando as motivações de uso, as variações, a adequação aos contextos e as alterações de sentido geradas na interação.

A nosso ver, no momento em que esse discurso oficial projeta essa habilidade, corre-se o risco de que o trabalho seja unicamente guiado para a semântica, sem atentar às questões mais formais, como domínio das regras da norma padrão, conhecimento exigido, por exemplo, na redação do Exame Nacional do Ensino Médio. Por isso, a leitura da habilidade requer controle do professor sobre como a reflexão e a análise linguística devem ser administradas a partir da consistência e da adequação dos objetivos traçados no planejamento escolar.

As duas últimas habilidades compartilham a essência de uma mesma preocupação. Ambas tratam do fenômeno da variação linguística, seja pela sugestão de “comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais”, seja pela avaliação do “fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis”.

Associadas à competência específica 4, a que compreende as línguas como fenômeno “(geo)político, histórico, cultural, **social, variável, heterogêneo** e sensível aos **contextos de uso**”, o documento espera que essas habilidades operacionalizem discussões sobre a heterogeneidade e a variedade de registros, a fim de que os alunos respeitem o fenômeno, destituindo-se de preconceitos.

Recaem, nesse sentido, algumas críticas que visam à pedagogia da variação linguística, que parece ser minorada no documento. No tratamento desse objeto nas referidas habilidades, poderia ser incorporada uma proposta analítica de um modelo para análise sociolinguística do português baseada na adoção de três *contínua*: o *rural-urbano*, o *de oralidade-letramento* e o de *monitoração estilística* (BORTONI-RICARDO, 2005), a fim de sedimentar uma educação sociolinguística no currículo brasileiro e, com isso, consiga-se afastar o ensino da variação de qualquer folclorismo. Essa seria uma maneira de propiciar aos alunos e aos professores entendimento e respeito aos fenômenos variacionistas para que, finalmente, torne-se possível transitar com segurança entre as variedades que a língua comporta.

De fato, a BNCC não ignora essa discussão ao propor que o docente oriente o aluno quanto às adequações dos usos linguísticos conforme as situações sociocomunicativas dos falantes. A proposta é que o ensino desse objeto de conhecimento, presente no eixo Análise Linguística/Semiótica, não desconsidere o sistema de regras da norma-padrão, mas fomente, a partir dele, uma percepção reflexiva sobre as variantes linguísticas existentes no Brasil. O problema mais robusto, aqui, é a falta de referências mais objetivas à operacionalização dessas propostas.

A despeito da consistência da proposta que, em várias dimensões, comunga pressupostos teóricos já evidenciados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da língua portuguesa, nossa preocupação recai, especialmente, sobre a ousada propositura de fazer o aluno “comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais”. Essa, sem dúvida, afigura-se como uma proposta de investigação científica, já que demanda atividades de pesquisa, tanto em sincronia quanto em diacronia, embasamento teórico e tempo disponível. Em outras palavras, estamos falando de atualização de recursos humanos e investimento em formação continuada.

Para finalizar esta seção, reiteramos que a concepção de língua enquanto lugar de interação suscita a aclamação da gramática contextualizada nas aulas de língua portuguesa. Pelo que notamos, as habilidades aqui discutidas, projetadas para conduzirem o ensino de leitura, produção textual e análise linguística, reforçam a tese de que o ensino deve contemplar, não apenas os componentes semântico e sintático, como também o discursivo e o pragmático. Trata-se de uma abordagem funcional como funcional é, sempre, o uso linguístico.

## Considerações finais

Podemos afirmar que os desdobramentos empíricos da BNCC, no que tange ao ensino de língua portuguesa no nível médio, recaem diretamente sobre o docente<sup>9</sup>. Por esse motivo, sua formação acadêmica demanda a aquisição de aportes teóricos que contemplem um conjunto de vertentes dos estudos linguísticos. Nesse contexto, o acesso aos pressupostos da Linguística Funcional e sua concepção de gramática em permanente construção se torna essencial para o assenhoreamento das diretrizes traçadas no documento em tela.

A crise de aprendizagem do dialeto padrão do português, missão inescapável da escola, necessita de soluções complexas que só surtirão o efeito esperado se forem conduzidas por políticas públicas comprometidas com a transformação das práticas de ensino improdutivas. Grosso modo, não é mais possível conviver com uma educação básica que, em proporções consideráveis, entrega à sociedade analfabetos funcionais incapazes de compreender um pequeno texto e de expressar por escrito ideias minimamente articuladas.

No que tange às questões por nós levantadas no início dessa discussão, podemos reafirmar que, de acordo com a BNCC, a seleção dos conteúdos gramaticais para o EM deve estar atrelada ao desenvolvimento das habilidades elencadas no documento. Nes-

---

9. Por fugir à centralidade da discussão desenvolvida ao longo do trabalho, não trataremos da necessária e sempre adiada valorização e profissionalização do professor, de modo que a carreira se torne atrativa à formação de bons quadros.

se sentido, os objetivos do ensino de gramática devem respeitar a centralidade do texto, em sua integralidade composicional e multidimensão sintática, semiótica, semântica, discursiva e pragmática. Por fim, como já explicitado no decurso desta reflexão, a concepção de gramática que emerge da proposta ancora-se na perspectiva do uso e, portanto, é funcionalista em sua essência.

Sem que parem dúvidas, a escola que, tradicionalmente, reproduz um sistema de ensino arrumado em mapas conceituais estanques e classificações fixas, apenas mecaniza a repetibilidade das prescrições e sua ineficiente reprodução. Hoje, sabemos que a reflexão que se faz sobre a língua, considerando todos os componentes que lhe são inerentes, é que possibilita aos alunos a aquisição de saberes linguísticos que se refletem em melhor desempenho intra e extramuros escolares. Nesse sentido, as habilidades ora analisadas parecem indicar que a BNCC, não obstante as suscetibilidades apontadas nesta reflexão, tem potencial para nortear um ensino inspirador e mais produtivo, ao constatarmos que a concepção de língua enquanto interação reverte-se em uma noção de gramática contextualizada, que, na proposta, é de feição funcionalista.

## Referências

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.

BRASIL. *Lei nº5692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 11/11/2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**, volume 1, Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 13 de março de 2021.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística**: afinal a que se refere? 2.ed. – Recife: Pipa Comunicação, 2020, Campina Grande/PB: EDUFPG.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora:** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CASTILHO, Ataliba T. Funcionalismo e gramáticas do português brasileiro. In: SOUZA, Edson Rosa de (org.). **Funcionalismo linguístico:** novas tendências teóricas. São Paulo: Contexto, 2012.

DECAT, M. B. N. **Estruturas desgarradas do português.** Campinas: Pontes, 2011.

FRANCHI, Carlos. **Linguagem, atividade constitutiva.** Cadernos de Estudos Linguísticos, n. 22, p. 9-41, 1977.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. **Trabalhos em linguística Aplicada.** Campinas, n.9, p.5-45, 1987.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância. Campinas: Pontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

JOKOBSON, R. **Linguística e comunicação.** São Paulo: Ática, 1976.

MARINHO, Marildes. **A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil.** 2001. 301f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática passada a limpo:** conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Artmed, 2000.

RAMOS, M. A. B.; SILVA, C. R. **Orações adverbiais introduzidas pelos transpositores sem/sem que**: relação entre a ordem da oração satélite e os propósitos comunicativos. *Letrônica*, v. 8, n. 2, p. 438-453, 23 out. 2015.

ROSÁRIO, Ivo da Costa. **Construções correlatas aditivas em perspectiva funcional**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SWALES, John. **Research genres**: explorations and applications. New York: Cambridge University Press, 2004.

## 2

# Gêneros orais no Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa

Mirelle da Silva Monteiro Araujo

Linduarte Pereira Rodrigues

### Considerações iniciais

Seres humanos vivem em sociedade, do latim *societate*: associação amistosa com outros. Na vida social partilhamos valores, tradições, crenças, culturas, que cobram de nós ação interativa que se dá através de práticas linguísticas. Vê assim que a língua não se separa do homem, o que não se atesta apenas pelo fato de que o homem tem uma capacidade biológica inata de falar, tornando-se singular no reino animal, mas através de nossa consciência de que a língua é atividade que permite a formação da identidade social e individual dos sujeitos. Ela também modela nossas subjetividades.

Conforme Hjelmslev (2009), a fala segue o homem em todos os seus atos, é marca de personalidade e de nacionalidade. É o tesouro da memória, consciência transmitida de pai para filho. E assim ocupa espaço desde os momentos mais singulares, íntimos, da vida cotidiana até os mais sublimes. A fala, elemento constitutivo e integrante do ser, é inseparável do homem, sendo a

parte social da construção cultural, histórica por mediar valores de inovação e tradição.

No desenvolvimento da vida social, assistimos ao nascimento da língua através da fala que por muito tempo foi a única habilidade para a manutenção e desenvolvimento das tradições humanas: as culturas, os saberes partilhados em sociedade. Atualmente, mesmo em uma sociedade fortemente marcada pela presença do escrito, a fala continua sendo essencial nas práticas linguísticas: influencia na aquisição da escrita e permanece presente em situações informais e formais da vida cotidiana.

Tamanha relevância da prática linguística da oralidade em âmbito social não garantiu à fala acentuada valorização no espaço em que se dá o ensino de língua portuguesa. A observação dessa realidade, em nossos estudos, permitiu-nos constatar que a habilidade oral da língua não recebe a devida atenção tanto nas aulas de língua quanto nos livros didáticos de português, em que o oral fica relegado ao esquecimento e aos equívocos presentes na própria formação do profissional que atua com o ensino de língua portuguesa.

Os documentos oficiais e as diversas pesquisas realizadas atualmente sobre o texto oral têm ajudado a desfazer o silêncio e a incorreção presentes, ao longo do tempo, no ensino da habilidade oral da língua. Para tanto, é necessário que professores em formação inicial e continuada tenham acesso às teorias e aos documentos oficiais que orientam o fazer docente. Igualmente, é preciso que o professor tenha conhecimento das teorias e metodologias de ensino da oralidade, e que empreendam suas aplicabilidades transpondo tais saberes e fazeres em sala de aula. Ação

docente que deve se iniciar já na sua prática de formação inicial em Estágio Supervisionado.

A partir desta compreensão nasce a nossa questão problema: os professores em formação inicial do curso de Letras, língua portuguesa, *têm contato com teorias que respaldam o ensino da oralidade na prática docente de língua portuguesa nos ensinamentos fundamental e médio?* Para obtermos uma resposta para essa questão, elaboramos como instrumento de análise um questionário com 20 questões, aplicado com as turmas de Estágio Supervisionado dos turnos manhã e noite do curso de Letras (com habilitação em língua portuguesa) de uma instituição pública de ensino superior da região Nordeste do Brasil. A escolha das turmas de Estágio Supervisionado se deu pelo fato de os alunos já terem elaborado e aplicado no mínimo uma sequência didática em turmas de ensino fundamental e médio, nas realidades diurnas e noturnas de ensino.

Esperamos demonstrar com o texto corrente a forma como as teorias de base aplicadas à formação inicial de professores de língua portuguesa se relacionam às ações docentes do professor de língua materna em exercício no Estágio Supervisionado.

### Fala e escrita nas práticas comunicativas

O ser humano traz em sua configuração biológica a capacidade inata de falar (salvo os casos de deficiência). Essa herança genética nos torna diferentes dos demais seres à medida que permite o desenvolvimento do uso da linguagem de forma proposital e não apenas por instinto. Devemos lembrar que o termo “língua-

gem” tem sido utilizado diversas vezes como sinônimo de língua, mas é necessário diferenciá-los; conforme Marcuschi (2005), a linguagem é uma faculdade humana, que possibilita, através das estratégias cognitivas, o uso dos signos para a realização da comunicação e da interação, sendo uma característica inata do ser humano, pois está em sua configuração genética. A expressão língua se refere a uma das várias formas de manifestação real dos sistemas de comunicação humana, a língua é desenvolvida através da cognição, mas também tem seu lado social e assim é considerada uma atividade sociocognitiva, que tem como função a comunicação e a interação interpessoal. Ela se desenvolve ligada a raízes históricas, assim, temos diversas línguas no mundo, cada uma com características diferenciadas e aspectos semelhantes que são próprios de uma língua: morfologia; semântica; pragmática; fonética; e as relações com os mecanismos cognitivos.

A herança biológica é muito importante para a constituição de outra herança: a cultural. Fazer uso da língua está associado à capacidade humana de usar a linguagem para comunicar-se, mas vai além de uma capacidade geneticamente transmitida, a língua é uma formadora de identidades individuais e sociais, é uma prática da sociedade que carrega uma herança histórica e nos insere em uma cultura, uma história e em uma realidade social permeada de diversas ideologias. A língua é essencial para o desenvolvimento das relações interpessoais, está presente nos diversos momentos, formais e informais, da vida em sociedade, validando as relações humanas, permitindo a construção da história e o desenvolvimento das sociedades. Portanto, constitui-se indispensável objeto de estudo e de ensino em prol do melhora-

mento do homem. Frente a sua relevância, destacamos a forma como a língua é utilizada em sociedade.

Marcuschi e Dionísio (2007, p.13) explicam que a língua é empregada através das práticas linguísticas que estão inseridas em contextos diversos. Tais práticas geram e organizam as formas de conhecimento. Elas ocorrem basicamente de duas formas: oral ou escrita. A este respeito eles afirmam:

Toda a atividade discursiva e todas as práticas linguísticas se dão em textos orais ou escritos com a presença de semiologia de outras áreas como a gestualidade e o olhar, na fala, ou elementos pictóricos e gráficos, na escrita. Assim, as produções discursivas são eventos complexos constituídos de várias ordens simbólicas que podem ir além do recurso estritamente linguístico, mas toda atividade discursiva situa-se, grosso modo, no contexto da fala ou da escrita.

Vê-se, assim, que a língua pode ser utilizada basicamente de duas formas: falada ou escrita. Ambas estão associadas à capacidade cognitiva que o homem tem de usar a linguagem, porém a representação falada da língua está diretamente ligada à capacidade genética de desenvolvimento da fala e surge como língua em uso muito antes da escrita. A primazia cronológica da fala não a torna mais importante que a escrita, que aparece posteriormente como uma invenção humana, ambas as habilidades são fundamentais para o uso da língua na sociedade contemporânea.

Se pararmos para refletir acerca das habilidades de língua mais utilizadas em nosso dia a dia, deparamo-nos com o volume considerável de práticas linguísticas que se efetivam pela oralidade, em detrimento do que escrevemos (solicitação de informa-

ções, “fofocas”, piadas e notícias, telefonemas, utilização da voz no exercício de nossa profissão [com muita frequência no caso de profissões como professor, vendedor, operador de *telemarketing*, radialista etc.]). Não podemos esquecer também que casualmente elaboramos bilhetes, preenchemos formulários, anotamos receitas e usamos a escrita nas mais diversas profissões. Ambas (escrita e oral) estão presentes em nossas práticas linguísticas, mas podemos afirmar que, no cotidiano da maioria das pessoas, a língua falada é mais recorrente.

É notório que no surgimento das habilidades da língua seja constatado que a fala tenha se desenvolvido primeiro, e só posteriormente houve o desenvolvimento da escrita, não sendo a segunda uma representação da primeira: cada uma tem seu modo de funcionamento na língua. A oralidade, durante muito tempo, foi a única habilidade existente e esteve associada ao desenvolvimento das sociedades, formando a tradição oral, carregando (e continua atualmente a carregar) valores históricos e sociais formadores de identidade cultural. Podemos afirmar, seguramente, que a oralidade, por muito tempo, foi responsável pela interação interpessoal e esteve associada ao desenvolvimento social, cultural e a manutenção das raízes históricas (tradição oral).

Atentando para o fenômeno de aquisição da linguagem pela espécie humana, temos que antes de chegar à escola boa parte das pessoas já sabem falar, embora não saibam refletir sobre o uso da fala em contextos que exigem o uso de gêneros orais formais (como seminário, mesa redonda, sermão falado) ou fazer análises de características próprias do texto falado; já a escrita, na realidade brasileira atual, é aprendida no contexto escolar,

aonde a criança já chega dominando a habilidade oral da língua, que acaba por exercer influência na aquisição da escrita, porém seu conhecimento linguístico prévio muitas vezes é ignorado. Além disso, podemos afirmar que pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas se comunicam bem, utilizando-se da oralidade, haja vista que o texto oral tem uma estrutura de organização coesa e coerente, totalmente possível de compreensão, o que possibilita a interação entre indivíduos.

Como já observamos, a oralidade tem primazia cronológica sobre a escrita e é uma formadora de identidade cultural e social. Ela tem uma estrutura própria com regras de acontecimentos que se adéquam ao contexto de uso, e permite exposições formais e informais. O texto oral possibilita uma interação de forma eficiente e é totalmente possível de compreensão. Ele é adquirido primeiro que a escrita pelas pessoas, sendo mais utilizado no cotidiano. Logo, entendemos que os gêneros orais podem e devem ser objetos de ensino e reflexão, pelo fato de que possibilitam a compreensão do funcionamento dinâmico da língua, a adequação aos contextos comunicativos e o reconhecimento da diversidade linguística.

Por se tratar de uma habilidade da língua relevante na vida das pessoas, acreditamos que a fala deve ocupar um espaço considerável no ensino de língua. Silva (2010) alerta para o fato de que o espaço que tem sido dado ao oral dentro das aulas de língua materna é pouco, e ainda assim compreende um ensino com vários equívocos de entendimento sobre o ensino do texto fruto desta habilidade. Concorrendo com este equívoco, os livros didáticos de língua portuguesa silenciam sobre esse tema (MARCUSCHI, 2005).

Gostaríamos de esclarecer que à medida que nossas pesquisas reconhecem a importância da oralidade na vida humana, não temos a pretensão de defender a fala como sendo melhor ou mais importante que a escrita, sabemos que a escrita entrou de forma decisiva nas sociedades e está presente em nossa cultura de forma acentuada, a ponto de ter se tornado um bem social indispensável para a prática linguageira do dia a dia. Em nossos estudos, buscamos destacar o fato de que cada habilidade de língua (fala e escrita) tem seus usos e características e apresentam semelhanças e diferenças que podem estar relacionadas aos usos efetivos da língua em contextos específicos, ou a características intrínsecas de cada modo de representar a língua. E, desta forma, entender que: i) ambas são relevantes na sociedade; e, portanto, ii) devem estar presentes nas aulas de língua portuguesa.

Ensino de gêneros textuais orais:

o que dizem os documentos oficiais?

Durante as décadas de 80 e 90 se instaurou uma crise no magistério e na formação de professores, um dos motivos são as mudanças sociais, econômicas e tecnológicas que trazem para as salas de aula novos perfis de alunos; outro importante motivo é a “transição de um paradigma científico para outro [de base gramatical para o de base linguística], colocaram os professores de Língua Portuguesa numa situação muito desconfortável com respeito a ‘o que ensinar’, ‘como ensinar’, ‘para quem ensinar’ e até mesmo, ‘para quê ensinar’” (CASTILHO *apud* CRESCITELLI e REIS, 2011, p. 29). Este desconforto pode levar certo tempo para

ser resolvido, pois as transformações no âmbito educacional costumam demorar décadas para se efetivar. Mas o lançamento de documentos oficiais que regem a educação/o ensino, na década de 90, representou um avanço e tem auxiliado os professores a saírem de tal incomodo. Destacamos: a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Tais documentos apontam para a necessidade de um ensino de qualidade, inclusivo e democrático.

Pesquisas que criticavam a abordagem do ensino textual de enfoque normativo e gramatical, baseada em textos escritos canônicos, promoveram uma virada discursiva (virada pragmática) que propôs a mudança de perspectiva no enfoque do texto em sala de aula. Essa virada de perspectiva tornou-se mais acessível aos professores aqui do Brasil, principalmente após seus paradigmas serem incorporados nos PCN de língua portuguesa em 1998. O novo enfoque dado aos textos em sala de aula passa a perceber que eles têm um funcionamento social associado às necessidades de interação, bem como as intenções comunicativas que estão inseridas em contextos. Entende-se a importância de considerar as situações de produção e circulação, juntamente com a produção de sentidos e assim é convocada a noção de gêneros textuais orais e escritos.

O ensino de gêneros textuais nas aulas de língua deve considerar o funcionamento do texto na sociedade e assim compreender que eles estão organizados em gêneros textuais com funções sociais e organização composicional. Diante da clara necessidade que os PCN trazem do trabalho com os textos, a partir dos gêneros textuais, sentimos a necessidade de diferenciar dois termos que alguns professores ainda tratam como sinônimos: tipo tex-

tual e gênero textual. Assumimos aqui a concepção proposta por Marcuschi e Signorini (2001):

**Tipo textual:** é a designação para sequências típicas que formam a estrutura de categorias de textos. Tais categorias não tem uma existência empírica, estão dentro da composição dos gêneros textuais, são designadas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e diálogo;

**Gênero textual:** é a forma textual que se concretiza e é encontrada como texto materializado. Sua existência é empírica, suas designações são diversas e podem ser exemplificados em textos orais e escritos: romance, cantiga de ninar, carta comercial, sermão escrito, fofoca, telefonema, debate, notícia, confissão, instruções de uso etc.

Conforme Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros textuais são considerados instrumentos relativamente estáveis elaborados em diferentes esferas de troca social, são caracterizados por conteúdo temático, estilo e construção composicional, e são escolhidos para uso a partir das necessidades enunciativas.

Os PCN defendem o ensino de língua a partir dos gêneros textuais orais e escritos. No tocante ao trabalho com gêneros orais, o documento afirma que:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública

tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate, etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.) (BRASIL, 1998, p. 67).

Para os PCN, no ensino dos gêneros orais não se trata de ensinar a falar, pois afinal de contas as pessoas já chegam ao ambiente escolar falando, mas sim de preparar o aluno para utilizar os gêneros orais formais tendo em vista que eles são práticas comunicativas relevantes, e muito recorrentes na sociedade contemporânea. Os gêneros evidenciados neste documento estão presentes na esfera pública, tais como entrevista, debate, palestra etc. O ensino desta habilidade deve preparar o aluno a planejar e apresentar os gêneros orais de forma que se entendam as regras de comportamento social e a percepção de que diferentes gêneros exigem diferentes composições.

Os parâmetros em questão evidenciam duas atividades a serem desenvolvidas com os gêneros orais: escuta e produção de textos orais. Conforme registro em destaque:

Já que os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos da linguagem oral, é fundamental desenvolver na escola, uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem a eles construir, progressivamente modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas (BRASIL, 1998, p. 68).

Este documento compreende que a escuta deve proporcionar aos alunos ouvir a gravação de situações reais de interação ou o

próprio uso do texto oral em tempo real, para que eles possam: analisar a linguagem e relacioná-la ao contexto de produção; perceber a diferença de uso da língua por parte dos interlocutores; e conhecer a estrutura daquela prática comunicativa. A produção vai desde a preparação de gêneros escritos que mediam a produção do gênero oral formal (roteiro, esquema, cartaz etc.) até o uso em situações reais do gênero oral.

Os PCN incentivam o trabalho dos gêneros tanto oral quanto escrita. A respeito desta concepção de uso da língua, podemos afirmar que ao abordar os conteúdos do ensino de língua portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como fundamento teórico a base linguística e não a gramática, eles compreendem a língua como bimodal e, portanto, articulam língua em dois eixos básicos: a língua em seus usos orais e escritos, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Conforme Crescitelli e Reis (2011, p. 31), as propostas deste documento são em síntese as seguintes:

- o texto – oral e escrito – deve ser a unidade básica para o ensino de língua materna;
- a atividade de ensino da língua deve concentrar-se na produção de textos orais e escritos e na escuta de textos orais e compreensão de textos escritos em seus mais diversos aspectos e gêneros;
- a linguagem tem de ser compreendida em seu aspecto interlocutivo ou dialógico, quando se trata da produção de textos orais;
- a variação linguística (modalidades, variedades e registros) deve ser apresentada de modo claro e objetivo;
- a organização estrutural dos enunciados, o léxico e as redes semânticas, o processo de construção de significação e o modo

de organização dos discursos devem ser desenvolvidos didaticamente, tendo em vista as necessidades dos alunos;

- o contexto interacional escolar deve concorrer para que o aluno seja um usuário competente da linguagem e capaz de adequá-la em instância pública, dialógica, diversificada e complexa, a qual envolve inúmeras situações do exercício da cidadania, sujeitas a avaliações;

- a escola deve assumir para si a tarefa de promover a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta de textos orais em contextos públicos dos mais variados.

Em suma, entendemos que, para os PCN, a unidade básica de ensino da língua é o texto, mais precisamente os gêneros textuais e não frases, palavras ou sentenças descontextualizadas. O texto deve ser considerado uma prática comunicativa ou entidade enunciativa e os alunos devem aprender na aula de língua portuguesa a consolidar o desenvolvimento da competência linguística, da interlocução, leitura e escrita para que eles possam integrar de forma adequada nas várias instâncias sociais onde estão presentes tanto os textos orais quanto os escritos.

### A oposição criada entre teoria e prática no estágio supervisionado

Nos cursos de formação de professores, o conceito de estágio está consubstanciado à ideia de prática, em contraposição à teoria. Frequentemente encontramos alunos de graduação que afirmam “isso só funciona na teoria, na prática é outra coisa” ou “essa disciplina é muito teórica não tem aplicação na prática”. Estas declarações dos alunos nos levam a constatar que “o curso nem fun-

damenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática” (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 33).

Os componentes curriculares que formam o curso de graduação devem possibilitar aos profissionais em formação a compreensão do significado social, cultural e humano de sua ação profissional. É necessário que o professor entenda como sua profissão contribui para a construção da sociedade, das relações e estruturas de poder e dominação; e saiba fazer a conexão entre o conhecimento científico e sua atuação profissional. Porém, estas questões são muitas vezes desconsideradas e as disciplinas dos cursos de graduação se resumem a *saberes disciplinares* que não estabelecem diálogos entre si, não são explicados seus nexos e origens e nem fomentam as relações: teoria e prática / estágio e conhecimento científico.

Outra afirmação que com frequência ouvimos no estágio do curso de formação de professores é “a teoria é indissociável da prática”, mais pronunciada pelos professores do estágio, estabelece uma oposição à afirmação dos alunos de que “na prática é diferente da teoria”. Desta forma, faz-se necessário repensarmos o conceito que se tem de prática e teoria, para que possamos superar a “desunião” entre elas e promover um estágio supervisionado com atitude investigativa, reflexiva e interventiva. Para alcançarmos este objetivo é necessário que o estágio seja um ambiente de pesquisa que dialogue com as teorias.

Reduzir o estágio à concepção tecnicista (ou a imitação) leva ao empobrecimento da prática dos docentes que estão se formando e revela seus problemas na formação acadêmica. Quando

se separa a teoria da prática, o estagiário tende a cair em uma crítica vazia, que não produz benefício nem para a escola, nem para os alunos, e muito menos para o profissional em formação. Portanto, faz-se necessário falar de teoria “e” prática no estágio supervisionado e não de teoria “ou” prática.

Para aperfeiçoar o processo da tomada de ações, o docente deve entrar em cena com a teoria, com a finalidade de esclarecer as ações, fornecer metodologias de análise e investigação que permitam questionar e intervir sobre as instituições de ensino, sobre as ações do sujeito professor e lançar questionamentos a própria teoria, que traz explicações provisórias da realidade. Acreditamos ser o estágio supervisionado do curso de formação de professores o espaço que possibilita a compreensão da complexidade das práticas e das ações docentes, com o intuito de preparar profissionais que aliem suas ações ao conhecimento teórico adequado.

Para aliarmos conhecimento científico e prática docente é necessário formar uma nova concepção de estágio supervisionado, em que o estagiário possa compreender a realidade na qual atuará e refletir sobre o seu fazer docente. A compreensão da realidade passa pelo ato de aproximar-se da realidade, com envolvimento e intencionalidade, e assim poder analisar, questionar, criticar e intervir à luz da teoria, deixando de lado os estágios burocratizados e cheios de fichas de observação que não permitem um aprofundamento conceitual e nem uma intervenção na realidade da escola.

Destacamos que o estágio deve ser considerado uma atividade prática e teórica, em que devem ser desenvolvidas ações instrumentalizadas pela teoria com a finalidade de transformar a realidade da práxis social.

## Análise da formação inicial de professores: teorias e metodologias para o ensino da oralidade

Nos tópicos anteriores pudemos compreender que a oralidade é uma prática linguística relevante na sociedade atual. Segundo os PCN, ela deve estar presente no ensino de língua, confrontando a realidade apresentada por Silva (2010), de que o ensino dos gêneros orais é pouquíssimo realizado, e quando realizado é feito de forma equivocada por parte dos professores e editores de livros didáticos. Os professores em exercício do magistério acabam difundindo, mesmo que não seja intencionalmente, uma perspectiva dicotômica de língua. Tal falta de preparo dos profissionais para trabalhar com as duas habilidades da língua, principalmente com a oralidade, estar associada à ausência de estudos sobre teorias e metodologias do ensino da oralidade durante a formação inicial de professores.

A realidade da formação de muitos professores que já estão nas escolas é bem diferente da formação atual, as teorias vistas por um professor que se formou na década de 70 ou 80 não são as mesmas estudadas atualmente, aqueles professores podem não ter visto teorias sobre os conteúdos de oralidade, mas atualmente os documentos oficiais mostram a importância do ensino dos gêneros orais. Portanto, continuar colocando a ausência de pesquisas nesta área como argumento para não fundamentar teoricamente a atuação docente é algo falacioso, pois atualmente já temos tanto acessível em livrarias quanto nas bibliotecas das universidades, e na internet, diversos materiais sobre o ensino

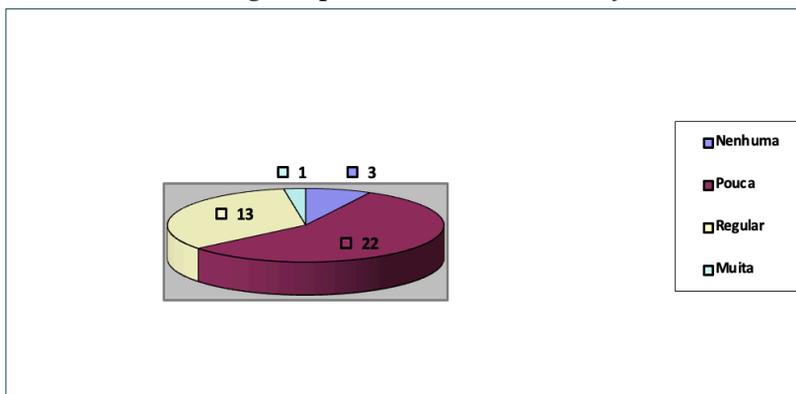
da oralidade; linha de pesquisa que está sendo difundida e atualmente tem plena condição de fazer parte da formação inicial dos professores de língua.

Compreendemos que as teorias que são bases para a formação acadêmica do profissional de língua darão a sustentação necessária para as ações dos docentes em sua atuação profissional. Dessa forma, entendendo a relevância de se estudar a oralidade nas universidades para ensiná-la nas escolas, questionamos os alunos da graduação em Letras (agentes colaboradores de nossa pesquisa) sobre as teorias e metodologias do ensino da oralidade, observadas durante o período de formação no curso superior.

Na sequência, apresentamos os dados obtidos, descritos e analisados:

a) Perguntamos aos alunos com que frequência eles estudaram, durante o Estágio Supervisionado, sobre o ensino da oralidade e da escrita da língua.

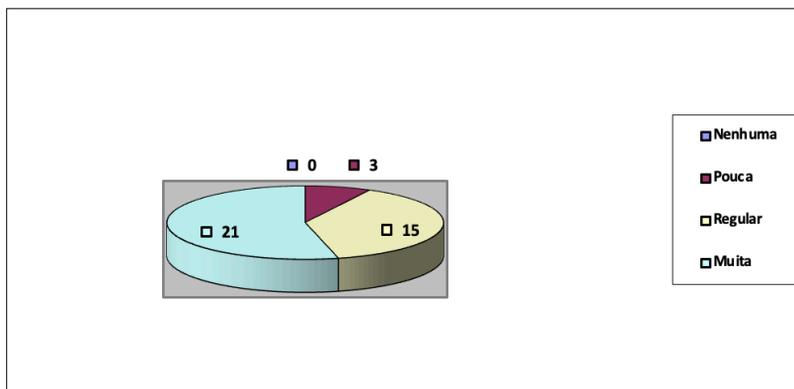
Gráfico 1 – Estudos Realizados Sobre a Oralidade no Estágio Supervisionado de intervenção



Fonte: produzido pelos autores

Sobre o estudo das teorias de oralidade, três alunos disseram não ter estudado nenhuma teoria, 22 alunos acharam que as teorias vistas foram poucas, 13 alunos afirmaram ter visto uma quantidade regular de teoria e apenas um aluno afirmou ter visto muita teoria. Entretanto, este único aluno que diz ter estudado muita teoria sobre o texto oral, durante as respostas das outras questões, afirmou não lembrar o nome de nenhum autor que estudou, e mostrou uma confusão sobre a concepção do que seria o texto oral, ao afirmar que música foi o gênero oral que ele ensinou durante o estágio. Devemos lembrar que apesar de ser cantada e emitida via aparelho fonador, assim como os gêneros orais, a letra da música não é uma prática linguística de uso real do texto oral, mas sim uma representação escrita que é oralizada em forma de canto, sendo comumente utilizada na prática pedagógica mediante a apresentação escrita<sup>1</sup>.

Gráfico 2 – Estudos Realizados Sobre a Escrita no Estágio Supervisionado de intervenção



Fonte: produzido pelos autores

1. Reproduzida em lousa, impressa em cópias xerocopiadas, exposta em livros didáticos ou projetada via imagem em aparelhos de projeção visual.

Quanto ao estudo da escrita, nenhum aluno afirmou não ter visto nenhuma teoria, três alunos acreditaram ter sido mínima a teoria, outros 15 alunos disseram que a quantidade de teoria vista foi regular e 21 afirmaram que viram muita teoria.

Estes dados revelam que, durante a graduação, os alunos do curso de Letras pouco têm acesso a teorias sobre a oralidade, em detrimento da escrita. Observamos que além da escola e do livro didático, o trabalho com oralidade tem ficado em segundo plano também dentro dos cursos de formação de professores de língua portuguesa.

b) A próxima questão indagou os professores em formação inicial sobre os autores que eles estudaram que abordavam o ensino dos gêneros orais, eis as respostas:

**Colaborador 1:** “Não lembro”.

**Colaborador 2:** “No momento, não me recordo dos livros vistos e autores analisados”.

**Colaborador 3:** “Apenas com o estudo teórico dos documentos oficiais”.

**Colaborador 4:** “Não lembro sinceramente”.

As respostas dos colaboradores um, dois e quatro nos mostram um “esquecimento” dos autores estudados, mas se relacionarmos o esquecimento com a realidade constatada na questão “a”, em que 22 alunos da graduação afirmaram ter estudado pouco sobre o ensino dos gêneros orais, percebemos que este “não lembro” está associado à ausência de reflexão sobre a oralidade durante a formação inicial; aquilo que é pouco discutido, que é

pouco cobrado nas disciplinas, acaba colocado em segundo plano. O texto oral ganha o lugar do esquecimento, pois as teorias vistas não são lembradas, porque provavelmente pouco foram analisadas e talvez nem foram cobradas, acarretando ausência do *continnum* entre o texto oral e o escrito nas sequências didáticas dos alunos. Pimenta e Lima (2010) destacam que a prática deve estar associada à teoria e se a teoria não tem sido vista ela não estará presente na prática. Assim, se os futuros professores não estudam como ensinar a oralidade, continuaremos a observar uma prática escolar ausente de reflexão sobre uma habilidade tão relevante na interação social: a fala.

O colaborador três, apesar de não lembrar o nome de nenhum autor que fundamentasse teoricamente sua prática, felizmente sabe que o ensino dos gêneros orais é uma diretriz dos documentos oficiais. Este colaborador, mesmo sabendo das orientações dos documentos para o ensino de língua, demonstra, ao responder as outras questões, não ter desenvolvido nenhuma sequência didática com esta habilidade, provavelmente, por falta de aprofundamento teórico e metodológico. Diante disso, percebemos que a oralidade, durante a formação inicial dos professores, quando não é esquecida é ignorada.

c) Em seguida, perguntamos aos alunos como eles avaliavam os estudos desenvolvidos sobre a oralidade nos Estágios Supervisionados de observação, e se eles se consideram preparados para ensinar tal habilidade na educação básica. Eis às respostas:

**Colaborador 1:** “Os estudos sobre essa modalidade nos estágios [de observação] poderiam ter sido melhor abordados. Para trabalhar com essa modalidade preciso me preparar melhor”.

**Colaborador 2:** “Os estudos acerca da oralidade foram feitos de forma superficial, com conceitos/teses primárias e sem um aprofundamento temático. Por isso não me sinto ainda um profissional capaz de trabalhar tal estudo em sala de aula”.

**Colaborador 3:** “Os estudos teóricos e práticos sobre a modalidade oral durante os estágios I e III foram limitados e fora dessas aulas não busquei suprir esse espaço devido algumas coisas a se fazer no curso. Mas estou preparado”.

**Colaborador 4:** “Creio e defendo que essa modalidade deveria ser mais trabalhada aqui na academia. Vejo uma fragilidade nesse aspecto. O que sei sobre o gênero pouco aprendi aqui, acho que o único preparo tem sido as leituras extras e a vivência em sala de aula”.

Conforme Pimenta e Lima (2010, p. 44), na década de 1990, “o estágio foi definido como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade”. Quanto aos conhecimentos teóricos sobre o ensino de língua, estes devem ser adquiridos ao longo dos estudos dos componentes curriculares da graduação. Na Universidade onde foram aplicados os questionários, as disciplinas de estágio de observação são o momento de os alunos analisarem as aulas na escola e aplicarem os conhecimentos teóricos para formular suas fundamentações teóricas que servirão para intervenção nas escolas, que deve ocorrer nos Estágios Supervisionados seguintes. Desta forma, os alunos devem ir adquirindo conhecimento sobre o ensino das habilidades da língua para aplicarem durante o período destinado ao estágio.

Procuramos entender, com esta questão, como os estagiários desenvolvem reflexões sobre a oralidade nos Estágios Supervi-

sionados de observação para fundamentarem teoricamente suas atuações durante os Estágios Supervisionados de intervenção. Os colaboradores um e dois dizem que os estudos sobre a oralidade poderiam ter sido mais bem abordados, pois foram feitos de forma superficial. Estes profissionais em final de curso de graduação reconhecem que precisam se preparar melhor para ensinar a oralidade, acreditam estarem saindo da formação inicial sem o preparo necessário para o ensino do texto oral.

Os colaboradores três e quatro se consideram mais preparados. O três afirma que os estudos foram limitados e ele não buscou construir este conhecimento além do oferecido nas disciplinas da graduação, e se contradiz afirmando que estar preparado, mesmo sem dominar as teorias, talvez por estar inibido com a pesquisa. Já o colaborador quatro afirma que o pouco que sabe sobre oralidade aprendeu em leituras extras. Diante disso, a realidade que encontramos, quanto à fundamentação teórica ofertada ao professor na formação inicial, para que ele possa ensinar o texto oral, é de escassez de reflexão, falta de teoria e até desconhecimento, por parte de muitos, das diretrizes dos documentos oficiais. Constata-se que os alunos prestes a adentrarem no mercado de trabalho não se sentem preparados para ensinar os textos orais, e aqueles que pouco sabem afirmam não ter sido seu curso de graduação que lhes forneceu subsídios teóricos. Assim, instaura-se uma cena que cobra de nós reflexões, bem como uma tomada de ação imediata.

Destacamos as falas dos colaboradores 1 e 3 para quem os estudos sobre a habilidade oral é uma “responsabilidade” do Estágio Supervisionado, eles desconhecem que compreender a língua

como bimodal e saber como ensiná-la deve ocorrer durante o curso de graduação como um todo e não apenas no estágio. Embora saibamos que o momento de estágio supervisionado retome os conhecimentos “vistos” ao longo do curso com a finalidade de aplicá-los, não podemos deixar de responsabilizar os conteúdos dos componentes curriculares que antecedem o Estágio Supervisionado que ignoram o arcabouço teórico, bem como o exercício da prática de ensino, relacionados com a habilidade oral da língua.

Diante das respostas analisadas, acreditamos que é preciso rever o espaço dedicado ao ensino da oralidade dentro das disciplinas da graduação. A ausência de conhecimento destes alunos em final de curso de graduação denuncia uma ausência e pode desaguar numa realidade preocupante: a falta de ensino de uma habilidade na aula de língua portuguesa da Educação Básica.

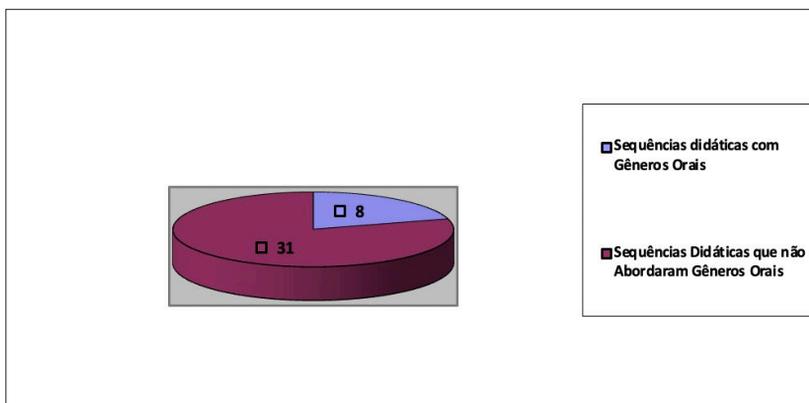
### Ausência de teorias da oralidade na graduação: reflexo do silêncio na prática pedagógica

A prática docente é respaldada pela teoria nas ações tomadas pelos professores em formação durante o Estágio Supervisado de intervenção, momento em que ocorre a ação docente do estagiário no ambiente escolar e que reflete as teorias que foram estudadas durante sua formação acadêmica inicial. Conforme Pimenta e Lima (2010), a prática do estagiário não deve ser feita a partir de modelos como a imitação e a técnica, mas sim respaldada pela teoria. O estágio é um meio de intervir na realidade da escola e da sociedade. Diante disso, uma questão cobra de nós atenção: o que ocorre no Estágio Supervisionado quando os nossos profes-

sores em formação inicial carecem de conhecimento sobre o ensino do texto oral? Em seguida observaremos como essa carência se reflete na prática docente.

a) Perguntamos aos estagiários colaboradores se eles já haviam desenvolvido alguma sequência didática que abordasse o ensino dos textos orais. Segue o gráfico representando as respostas obtidas:

Gráfico 3 – Sequências Didáticas com Gêneros Oraís no Estágio Supervisionado de intervenção



Fonte: produzido pelos autores

Dos 39 alunos da graduação, participantes da pesquisa, 31 afirmaram não ter ensinado durante o Estágio Supervisionado nenhum gênero oral e oito afirmaram ter ensinado. Destes oito, quatro cometeram o equívoco de afirmar que ensinaram gêneros orais, expondo exemplos de gêneros escritos como receita, carta, blog e música; e apenas quatro alunos afirmaram trabalhar o gênero oral entrevista falada.

Ainda nesta questão, pedimos que os estagiários justificassem suas respostas (quanto ao fato de se eles já haviam desenvolvido alguma sequência didática que abordasse o ensino dos textos orais). Os quatro questionários escolhidos para análise representam a grande maioria dos alunos que não desenvolveram nenhuma sequência com gêneros orais. Seguem as respostas:

**Colaborador 1:** “Geralmente trabalhamos com um gênero que seja mais comum para os alunos”.

**Colaborador 2:** NÃO JUSTIFICOU A QUESTÃO.

**Colaborador 3:** “Não tivemos espaço nas escolas e nem na academia para essa questão e nem nos sentimos preparados para tal coisa”.

**Colaborador 4:** “Talvez a própria fragilidade que já citei, pois falamos do que temos propriedade, mas geralmente não expomos nossas inseguranças”.

O colaborador 1 talvez não tenha conhecimento da relevância do texto oral na sociedade, da recorrência deste na vida cotidiana e da influência que ele exerce sobre o processo de aquisição da escrita e, portanto, julga não ser comum na vida dos alunos. É fato que não é comum estudar o texto oral nas escolas, mas ele está muito presente nas relações sociais e na vida dos alunos. Frente à resposta obtida, depara-se com a falta de conhecimento teórico do estagiário sobre oralidade e até das diretrizes dos documentos oficiais para o ensino de língua, o que fez com que ele não escolhesse um gênero oral para ensinar.

Os colaboradores 3 e 4 apontam suas fragilidades teóricas, o 3 afirma que a escola não tem espaço para este ensino e a academia (como percebemos na pesquisa) também não tem dado espaço para a reflexão sobre a oralidade. Desta forma, os professores em

formação não ensinam o texto oral, como é confirmado na resposta do colaborador 4, pelo fato de terem insegurança e fragilidade no ensino desta habilidade.

Os dados obtidos, descritos e analisados, sensibilizam-nos para a realidade da escola contemporânea que ignora a primazia da fala e sua relevância nas práticas sociais de todas as épocas. Abre-se uma lacuna, há tempos observada, na prática docente do professor de língua portuguesa, e se instaura a ação de “esquecer”. O ensino da oralidade é ignorado por parte de docentes e de professores em formação inicial. Estes que, em grande maioria, não conseguem intervir e proporcionar mudanças nesta realidade. Por não associarem teoria e prática na sua formação profissional, não cumprem, assim, o objetivo do estágio de se aproximar da escolar “para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias” (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 45). Nossa observação aponta para o fato de que falta aos professores em formação, inseridos neste quadro, conhecimentos e metodologias para questionar e promover mudanças nas práticas institucionalizadas.

### Considerações finais

Esperamos que os dados e os argumentos apresentados na materialização desta pesquisa contribuam para a formação de professores que atuam com o ensino de gêneros orais na Educação Básica.

A habilidade oral da língua é uma prática linguística relevante para a vida humana e seu ensino é necessário. Dessa forma, é preciso que os cursos de formação de professores percebam a neces-

cidade de se inserir teorias sobre a oralidade ao longo da formação do licenciando, porque o professor de língua deve conhecer as bases teóricas que concebem um olhar para o texto oral em pé de igualdade com o texto escrito. Munido de tais conhecimentos, ele será capaz de: i) desprezar qualquer concepção de língua que ignore a riqueza das variações linguísticas; ii) reconhecer o valor das tradições culturais orais para o empreendimento da memória de grupos sociais; e iii) compreender que ser falante é condição humana nas diversas culturas.

A concepção de que o oral é desorganizado e que não pode ser um objeto de estudo e ensino já está ultrapassada. Assim como também a dicotomia entre o oral e o escrito. Faz-se, então, necessário inserir bases teóricas na formação dos professores para que estes não continuem a difundir uma visão de língua equivocada, que só atrapalha o trabalho docente e reduz as chances do êxito escolar por alunos da Educação Básica.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9.394, de 20 de dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental / língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRESCITELLI, M. C.; REIS, A. S. O ingresso do texto oral na sala de aula. In: ELIAS, V. M. (Org.) **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 29-39

HJLMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MARCUSCHI, L. A.; SIGNORINI. Inês. **Investigando a relação oral/escrito**. São Paulo: Mercado das letras, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. *In*: DIONISIO. A. P.; MARIA. A. B. (Org.) **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 21-34.

MARCUSCHI, L. A. DIONISIO A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PIMENTA. S. G.; LIMA. M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. São Paulo: Mercado de letras, 2004.

SILVA, J. M. Gêneros orais na escola: é proibido fazer silêncio! *In*: Pereira. R. C. M. (Org.) **Ações de linguagem da formação continuada à sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 117-147.

### 3

## Mídias digitais na formação do professor: a tecnofobia em questão

Robson dos Santos Souza

Simone Dália de Gusmão Aranha

#### Contextualização do tema

O mundo globalizado exige que estejamos em constante adaptação e isto faz com que o professor passe a refletir sobre a utilização dos novos recursos pedagógicos, que surgem com o advento das tecnologias digitais, para que possamos atuar neste novo modelo de Educação. Um bom professor tem um papel fundamental na vida do aluno e a decisão sobre como devem ser formados estes novos profissionais impacta tudo o que está relacionado à Educação.

Com as mudanças constantes nas formas de aprender e ensinar, os cursos de licenciatura devem preparar os futuros professores para dialogarem com a nova realidade da sala de aula, atuando como mediadores do ensino-aprendizagem. É preciso que os professores possam entender que não existe apenas um único meio para atuar na sala de aula, mas temos que considerar outras formas de linguagens favoráveis à aprendizagem que surgiram e

estão no nosso dia a dia, para decifrar conteúdos encontrados em outros campos como a cultura e os formatos mediáticos, que estabelecem um elo entre a educação e o social. O fenômeno da tecnologia se encontra na sociedade atual e isso pode ser claramente percebido; sendo assim, a ação humana e a presença dos meios tecnológicos andam agregados não podendo mais ser desvinculados. Cresce a necessidade da inserção tecnológica em todos os âmbitos da sociedade e, por esse motivo, a escola não pode ser indiferente. Partindo dessas considerações, indagamos: A inserção de mídias digitais em sala de aula contribui, efetivamente, para a prática docente?

Nesta pesquisa, buscamos, de uma forma geral, discutir a inserção das mídias digitais na formação do professor e as suas dificuldades na utilização dessas tecnologias em sala de aula, uma vez que essas chegam às escolas e requerem metodologias adequadas para serem trabalhadas. Ao mesmo tempo, tratamos de analisar dentro do contexto formativo do professor, a tecnofobia, que no meio educacional corresponde à resistência do professor na utilização desses recursos, observando que essa suposta aversão à presença das mídias tecnológicas não se dá apenas por opção do professor, mas também por interferências relacionadas à sua formação como docente e a infraestrutura do seu campo de trabalho. Como a tecnofobia é uma questão ainda pouco estudada, isso nos despertou o interesse de pesquisa, apresentando os seguintes objetivos específicos: 1) analisar se os professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ademar Veloso da Silveira, da cidade de Campina Grande – PB, que serviu de campo de pesquisa, inserem, em suas aulas, as mídias digitais

e qual o impacto dessas tecnologias em sua formação docente; e 2) investigar, através de um questionário, se existe tecnofobia (resistência do professor à utilização de recursos tecnológicos) nesse ambiente escolar.

Destacamos o fato de, atualmente, professores e escolas procurarem novas formas para a aplicação de suas metodologias pedagógicas com inserção das novas tecnologias. No entanto, apesar de muitas escolas já possuírem o contato com diversas mídias e tecnologias digitais, nem sempre os professores se sentem ou estão preparados para aplicá-las em suas aulas.

Acreditamos, desde já, que a partir de um planejamento adequado nas escolas as novas tecnologias poderão contribuir para ações pedagógicas bem-sucedidas, nas quais o domínio da linguagem informacional e as mídias digitais são essenciais.

## I A formação de professores na era digital

Em sua formação, os professores estão acostumados a cumprir o que os textos escritos dizem. Mas, a sua formação, geralmente, acontece sem que haja um aprofundamento naquilo que diz respeito às tecnologias tão presentes na sala de aula. Devido a isso, o professor se sente impotente para manusear esses recursos, mesmo quando a escola dispõe deles. Na era digital, as mídias e as tecnologias digitais chegam como benefício para auxiliar na prática pedagógica, mas, em contrapartida, exige, através do processo de formação continuada, uma constante renovação, ou melhor, uma atualização dos professores. Esta formação deve, além de habilitá-los teoricamente, ajudá-los na prática e no manuseio dessas novas tecnologias, para

que seu uso no âmbito docente se torne mais acessível, pois existem resistências a essas tecnologias em sala de aula:

Todavia, novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação a novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2010, p. 12).

A preocupação em ministrar o conteúdo se agrega a essa impotencialidade tecnológica, levando-o à lousa, às aulas explanatórias orais; todavia, nem sempre o que é explanado é compreendido pelo aluno que está sempre em contato com as mídias digitais no seu cotidiano:

O ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsistem mais. Isso não quer dizer abandono dos conhecimentos sistematizados da disciplina nem da exposição de um assunto. A que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar. Ao mesmo tempo, o professor ajuda no questionamento dessas experiências e significados, provê condições e meios cognitivos para sua modificação por parte dos alunos e orienta-os, intencionalmente, para objetivos educativos. Está embutida aí a ajuda do professor para o desenvolvimento das competências do pensar,

em função do que coloca problemas, pergunta, dialoga, ouve os alunos, ensina-os a argumentar, abre espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula sua realidade vivida. É nisso que consiste a ajuda pedagógica ou mediação pedagógica (LIBÂNEO, 2010, p. 13).

O professor adquire em toda a sua formação, além do conhecimento, diversas maneiras que podem dinamizar seu trabalho e, portanto, “o ofício do professor redefine-se: mas do que ensinar, trata-se de fazer aprender” (PERRENOUD, 2000, p. 139).

Vale destacar aqui dois grupos de indivíduos presentes na era digital: os nativos digitais (aqueles que nasceram em contato com celulares, *tablets*, *notebooks* etc.) e os imigrantes digitais (os já nascidos e que tentam se adaptar a essa era digital). Nesse contexto, podemos dizer que o primeiro grupo se refere aos alunos e o segundo grupo corresponde aos professores, respectivamente. Se o professor, em sua formação docente, teve o contato com alguma disciplina que o fez ter aproximação com as mídias digitais em sala de aula, esta imigração acontecerá de forma mais leve, mas, se o contrário aconteceu, a sua imigração será mais complicada, pois ele não teve a abertura a essas novas formas de ensinar. Esta imigração para as mídias digitais em sala de aula se faz necessário, devido os nossos alunos estarem em contato permanente com o digital e isto faz que nós, professores, devamos ter um olhar atento e uma reflexão frequente sobre este fenômeno.

Defendemos que, em toda formação docente, haja a inclusão de disciplinas que preparem o professor para o futuro em sala de aula. Isto não significa dizer que ele estará completamente pronto para dominar as habilidades necessárias, mas, será minimizado

o choque com a presença do fenômeno digital no seu campo de trabalho. Observando que os métodos, teorias e práticas existentes não correspondem totalmente às necessidades das gerações futuras, ignorar a demanda tecnológica não é o caminho certo. É preciso que o professor aproveite as ferramentas que a tecnologia digital traz para o espaço escolar, apropriando-se dessas ferramentas e que possa utilizá-las no auxílio do desenvolvimento do ensino-aprendizagem, e ainda, que o professor possa entender que não é incapaz de utilizar as mídias digitais em seu campo de trabalho:

Antes, porém, é preciso estar atento aos discursos que apenas desqualificam a competência do professor para cumprir seu trabalho. Um desses discursos, para nós, é justo este que os professores não sabem ou são incapazes do uso e dos planejamentos com tecnologias novas (RIBEIRO, 2018, p. 104).

Portanto, reconhecer que a sociedade está cada vez mais tecnológica, e que no processo de formação do professor devem estar inclusas habilidades e competências para lidar com as novas tecnologias, é algo que não se pode ignorar. Essa questão se torna importante, pois o professor é participante desta sociedade, que está inserida em um rápido processo de transformação e que se torna algo vital para seu aperfeiçoamento profissional.

## 2 O papel das tecnologias no campo educacional

Ao mencionarmos a palavra tecnologia, logo pensamos em *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, *pendrives* e nos benefícios que eles nos proporcionam na contemporaneidade, tais como mobili-

dade, tempo, espaço e dinâmicas de tarefas. No entanto, a tecnologia não se restringe apenas a isso, ou seja, não se limita somente a artefatos digitais, uma vez que se trata de toda a invenção humana posta em prática, após experiências desenvolvidas através do conhecimento científico para criar ou transformar o meio social em que vivemos. Um exemplo de tecnologia comum à vida humana é o domínio do fogo para o preparo dos alimentos. A tecnologia tornou-se uma prática estritamente humana, pois na natureza somente o homem é capaz de criar, sistematizar, aperfeiçoar, ensinar e aprender os conhecimentos envolvidos na prática. Também só o homem é capaz de avaliar os prós e contras de suas criações, para, então, tomar decisões sobre elas. A tecnologia não é só um meio de agir sobre a natureza, mas sim, de pensar sobre ela.

Nesse sentido, a instituição escola é uma tecnologia da educação que surge da necessidade de proporcionar educação a todos. A habilidade de criar, transformar e aplicar, as aprendizagens são exclusivas do homem; bem como a de ensinar e aprender. Desde as primeiras civilizações, o homem acumula, aperfeiçoa e transmite os conhecimentos que acha relevantes. O ato de ensinar e aprender não são exclusivos da escola. O homem primitivo aprendia a caçar, a colher e a domesticar animais e muitas outras atividades que eram necessárias à sua sobrevivência e as ensinavam para seus filhos, que, por sua vez, ensinavam para seus netos e assim por diante. Todo conhecimento considerado importante era aprendido, aperfeiçoado e ensinado de pai para filhos, seguindo até a organização das sociedades mais complexas.

Com o progresso da política e da economia os interesses foram ficando mais difíceis, criando a necessidade dos primeiros espe-

cialistas que pudessem transmitir o conhecimento. Os campos de estudos foram se ampliando e as possibilidades do conhecimento ganharam novas perspectivas ao ponto de a educação familiar, aquela passada de pai para filho, já não ser capaz de abranger tudo o que fosse essencial para a formação do indivíduo.

A necessidade de sistematizar a educação, aprofundar os conhecimentos e aperfeiçoar o ensino impulsionou a escola. Dentro da escola funciona, em conjunto, uma série de tecnologias, para que ela seja capaz de cumprir o seu objetivo de educar. Sancho (2001, p. 20) classifica a tecnologia em três grupos: Tecnologia Instrumental, Tecnologia Simbólica e Tecnologia Organizadora. As Tecnologias Instrumentais dão conta de todas as invenções físicas; as Tecnologias Simbólicas das formas de comunicação utilizadas pelos homens e, por fim, as Tecnologias Organizadoras tratam dos contratos sociais existentes em nosso convívio.

Seguindo a ideia desse autor, é possível afirmar que os professores utilizam esses três tipos de tecnologia, que os ajudam na didática e na metodologia de suas aulas. Eles usam a Tecnologia Instrumental, que seria o quadro, o livro didático, o giz; a Tecnologia Simbólica, que representa toda a linguagem utilizada para transmitir o conteúdo, e utilizam a Tecnologia Organizadora para, por exemplo, dividir os alunos em sala, de acordo com a idade, a ordem de chamada ou divisão do bimestre.

Se a ação de ensinar é uma tecnologia, quem a põe em prática é um tecnólogo, neste caso, podemos dizer que o professor é um tecnólogo da educação, porque utiliza conhecimento teórico e prático para aplicar métodos e técnicas no ato de educar. Por isso, é muito importante que os educadores estejam sempre em

processo de formação continuada, aprofundando e incorporando novos conhecimentos, porque ele lida com artefatos, símbolos, linguagem verbal, simbólica, icônica, a teoria que embasa sua proposta pedagógica e muitas outras tecnologias, que envolvem o processo educacional e que estão em constante transformação.

O processo de desenvolvimento das novas tecnologias no contexto da Educação tem sido algo desafiador, mas as experiências postas em prática apresentam resultados positivos. Desafiador também é o processo ensino-aprendizagem que, como nunca, nos faz refletir bem sobre esta inserção tecnológica na escola. Tudo isto é acarretado de informações, múltiplas fontes, visões diferentes de mundo e uma diversidade tecnológica que, na maioria das vezes, ajuda nesse processo:

Educar hoje é mais complexo, porque exigem muitas competências e habilidades necessárias para a convivência politicamente correta. Abrem-se novos campos na educação e precisamos repensar todo o processo, reaprender a ensinar, estar com os alunos, orientar as atividades, definir o que vale a pena fazer para reaprender, juntos ou separados. Precisamos transformar o espaço escolar e da aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, em um lugar prazeroso e de criação (PAROLIN, 2009, p. 99).

O essencial na integração destas novas tecnologias no campo educacional é procurar melhorias e estratégias, pelas quais os professores possam utilizá-las para auxiliá-los no seu trabalho docente. Quanto a isso, Ribeiro (2018) apresenta seis elementos que, mesmo já existentes, se associam ao campo digital, para que os professores possam desenvolver junto às metodologias em sala de aula. O primeiro elemento é a “vontade de aprender”. O

professor acaba sentindo a curiosidade em saber como utilizar algumas das ferramentas digitais em sala de aula. A autora nos fala que muitos professores têm sentido a necessidade, seja por pressão da instituição ou pela cobrança da sociedade, para utilizar as mídias digitais em suas aulas:

Ao que parece, muitos professores têm sido movidos pela necessidade, seja na forma de pressão institucional, seja na cobrança social. No entanto, a necessidade pode não ser o melhor gás para algo que também demanda boa vontade e disponibilidade (RIBEIRO, 2018, p. 108).

O segundo elemento é o “usar”. É preciso que o professor seja usuário das ferramentas tecnológicas, pois o conhecimento dos mecanismos e funcionalidades de aplicativos é essencial para que se trabalhe em sala de aula, por exemplo, com as redes sociais. Se não há uma utilização destas ferramentas, o professor acaba realmente não vendo utilidade nenhuma em seu manuseio. O terceiro elemento é o “relacionar”, que associa a idade e o tempo de experiência do professor com o emprego das mídias digitais em seu campo de atuação. O quarto elemento é o “experimentar”. Este elemento se mostra como caminho para novas possibilidades, pois, enxergando erros e acertos na utilização dos meios tecnológicos trabalhados na sala de aula, isto fará com que o professor possa sempre mais experimentar novos meios de tornar suas aulas mais produtivas.

O quinto elemento, “avaliar”, se observa em situações fundamentais para o contínuo trabalho com a tecnologia em sala de aula. A autora destaca a apresentação, a utilização e a pertinência

de algum *software*; avaliar o seu desempenho na sala de aula, o que trouxe de contribuição para aprendizagem dos alunos e, se não deu certo, cabe ao professor fazer a substituição por outra ferramenta tecnológica, não ignorando a ferramenta antiga, mas se deu certo destacar os resultados. Sobre o último elemento, “gestão do tempo de trabalho” a autora explica as substituições do trabalho feito no papel (preenchimento de diário de classe, com frequências e notas dos alunos, conteúdos e atividades trabalhadas), agora realizadas por meio digital, como também a gestão pode se conectar com os professores; as cobranças e exigências podem chegar a eles de forma rápida:

Lembramo-nos também de outro aspecto que influencia na gestão do tempo do professor: a conexão irrestrita e os tempos da web. O acompanhamento de grupos em redes sociais ou de produções via editores de texto em nuvem pode atravessar noites e finais de semana. Reclamações e solicitações podem chegar ao professor por WhatsApp, *inbox* de redes sociais ou por *e-mail*, a qualquer momento, exigindo respostas rápidas que o professor nem sempre pode ou está disposto a dar (RIBEIRO, 2018, p. 108).

A esse respeito, se faz necessária a observação para a má gestão do trabalho docente, que acaba sendo interpretada de forma prejudicial, quanto à utilização das ferramentas tecnológicas no ensino aprendizagem. As capacidades do professor devem ser respeitadas de forma a servirem de estímulo para o uso das mídias digitais em seu trabalho docente.

Os avanços tecnológicos no campo educacional devem ser entendidos como aliados aos processos em qualquer modalidade de ensino, ou seja, ele não pode ser limitado e destacamos aqui este

processo tecnológico, quando falamos em metodologias de ensino a distância. O desenvolvimento e crescimento desse tipo de método trouxeram mudanças significativas na forma de ensinar. É necessário que as escolas, universidades e demais instituições de ensino se mantenham atualizadas. Incorporando esse tipo de metodologia, seja através de programas educativos e pedagógicos completos e totalmente a distância ou complementares ao que é ensinado em sala de aula, de forma híbrida. As vantagens são inúmeras: o conhecimento pode ser compartilhado de forma mais rápida e levado a qualquer parte, o acesso remoto traz comodidade e praticidade para alunos e professores, o ritmo de aprendizado individual é respeitado.

Portanto, excluir as novas tecnologias – a digital - dos métodos de aprendizado não é mais uma opção. Ela faz parte da vida das gerações atuais e deve ser trabalhada a favor do aprendizado. É fundamental considerar a tecnologia digital como uma ferramenta aliada para o ensino, um benefício à Educação que, junto com conteúdos pedagógicos de qualidade e a atuação de bons profissionais, potencializa o conhecimento do aluno.

### 3 Sobre a noção de tecnofobia no contexto escolar

Vivemos em um cenário sociocultural que afeta e modifica nossos hábitos, modos de trabalhar e de aprender, além de introduzir novas necessidades e desafios relacionados à utilização das tecnologias na educação. As mídias digitais começam a se fazer presentes nas escolas junto a essas possibilidades de interação advindas da tecnologia e provocam essa revolução no campo educacional.

Estas realidades tecnológicas que ultrapassam os muros das escolas acabam afetando os professores, pois, alunos, seus familiares e as instituições sociais exigem que os professores se atualizem e tenham a capacidade de utilizar toda essa tecnologia que surge em massa, trazendo-as para a sala de aula. Aos poucos, no ambiente escolar, o quadro e o pincel vão sendo substituídos por telões, *Datashow* e outras formas digitais.

Na introdução deste artigo, citamos o termo que direciona esta pesquisa: a Tecnofobia (ou Ciberfobia), cujo significado, em síntese, é aversão a tudo que é tecnológico. É possível dizer que uma pessoa é tecnofóbica ou ciberfóbica. O tecnofóbico sente medo de usar celular, caixa eletrônico ou até mesmo um computador, tecnologias tão presentes na nossa contemporaneidade.

Já abordamos a importância da formação continuada para o professor. Estar antenado às atualizações da sociedade significa aumentar o seu repertório teórico e prático. Falar a mesma língua que o nosso aluno parece ser fundamental para que o andamento do ensino e aprendizagem atinja o sucesso. Mas, apesar de a Educação contar com diversas áreas de pesquisa que visam melhorar o processo de ensino e aprendizagem, como as áreas da didática, metodologias aplicadas, avaliação de ensino e Psicologia Educacional, as escolas não possuem um modelo de atuação profissional, que garanta êxito na tarefa de ensinar.

Em relação à tecnofobia sofrida pelos professores, há pesquisas que demonstram essa problemática. As sugestões apresentadas apontam desde a concepção e a postura diante das novas tecnologias até o estímulo de vencer a tecnofobia e o melhoramento do ensino científico e tecnológico dos primeiros anos de

ensino até à universidade. Essas contribuições nos incentivam a não irmos contra as tecnologias digitais, não aproveitar os seus benefícios, fazendo com que o nosso ambiente educacional permaneça estático na mesma realidade de se ensinar e aprender de outrora. Não podemos deixar que a tecnofobia impeça de o professor vivenciar habilidades que, certamente, inovarão a sua metodologia em sala de aula.

A esse respeito, Sancho (2001, p. 22) classifica os professores em duas categorias: os tecnófobos e os tecnófilos. Tecnofobia, como sugere a palavra, é o medo de usar tecnologia (*tecno* vem da tecnologia e *fobia* de medo exagerado). No caso dos professores tecnófobos, são aqueles conservadores que encaram como perigo todo tipo de tecnologia que não estão acostumados. É como usar novas tecnologias significasse deixar de lado os valores que construíram ao longo do tempo, é uma ameaça à forma que eles desenvolveram para ensinar. Se atualizar significaria, nessa perspectiva, voltar à estaca zero e ter que reaprender aquilo que um dia ele já dominou. Podemos citar o exemplo de professores que têm medo de usar o *tablet*, porque toda sua experiência escolar, desde quando era aluno até quando aprendeu a ensinar, foi baseada em livros, quadro e giz. Então, esse professor não acredita que outros instrumentos façam parte da educação e se recusa a experimentar novas formas de ensino e aprendizagem.

No extremo oposto vem a Tecnofilia, que é a aceitação das novas tecnologias, (*tecno* vem de tecnologia e *filia* de afeição, preferência). O professor tecnófilo enxerga na tecnologia o “portal mágico” para a resolução dos problemas da educação. Ele encara o uso da tecnologia como a grande saída para a modernização da

prática do ensino, apostando toda a sua prática pedagógica nas inovações em tecnologia. É importante entendermos que toda invenção causa desconforto, por exemplo, para nós, o uso da escrita é essencial, mas, para a sociedade em que Sócrates viveu, não era. Naquela época, a organização social era oral e não escrita. Quando a tecnologia da escrita foi se popularizando, Sócrates foi completamente contra, porque achava que se começássemos a escrever, deixaríamos de usar a memória. Dizia ele: “se os homens aprenderem a escrever, o esquecimento será implantado em suas almas, pois deixarão de exercitar a memória e passarão a confiar somente no que estará escrito”... Sócrates (469 a.C.-399 a.C.). Se atentarmos para o que esse filósofo defende, perceberemos que só podemos ser conhecedores de sua fala, porque Platão usou a escrita para registrar este acontecimento.

Na atualidade, podemos, então, conceber tecnófilos aqueles professores que depositam todo o desenvolvimento de sua aula a cargo de tecnologia, especialmente, as instrumentais, (como *tablets*, *slides* e computadores), e se perdem no caminho, porque acabam esquecendo que, muitas vezes, essas inovações têm pouco a ver com os reais problemas da educação.

Contudo, entendemos que posturas extremas não contribuem para a melhoria da educação. É importante que exista equilíbrio entre as posturas, sempre avaliando o que de melhor pode ser feito em cada situação:

Os professores que sabem que as novidades tecnológicas aportam, bem como seus perigos e limites, podem dar-lhes um amplo espaço em sua classe. Esse conhecimento é instrumento valioso de ensino e de aproximação com o aluno. Um conhecimento tecno-

lógico de base necessário para pensar as relações entre a evolução da Informática, as competências intelectuais e a relação com o saber que a escola deseja formar. Pelo menos sob esse ângulo, as novas tecnologias não poderiam ser indiferentes a nenhum professor, por modificarem as maneiras de viver, de se divertir, de se informar, de estudar, de trabalhar e de pensar. Tal evolução afeta o futuro dos nossos alunos e o que aprenderem na escola fará muita diferença na sua vida (PERRENOUD, 2000, p. 138).

Portanto, na era digital, não é fácil ser professor e diversos fatores envolvem esta situação, mas o processo de adaptação no manuseio das ferramentas digitais deve ser encarado como uma “exigência” social e precisamos nos adaptar a essas novas possibilidades metodológicas.

#### 4 Procedimentos metodológicos

Severino (2007, p.118) discorre que a escolha do tema de uma pesquisa, bem como sua realização é um ato político e, assim sendo, não possui neutralidade. Classificamos esta pesquisa, quanto à sua abordagem, de qualitativa, ao investigarmos a aversão às novas tecnologias (a tecnofobia), fenômeno que impede os docentes de as utilizarem em seu campo de trabalho e de se apropriarem dos meios digitais em suas práticas pedagógicas. Além disso, também foi investigada a inserção das mídias digitais na formação do professor e as dificuldades em utilizá-las em sala de aula. Sobre pesquisa qualitativa, Trivinos defende:

A pesquisa qualitativa com apoio teórico na fenomenologia é essencialmente descritiva. E como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga,

e como aquelas, são produtos de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente. Assim, os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário [...] (TRIVINOS, 1987, p. 128).

Embora tenham sido utilizados gráficos com dados numéricos como ponto de partida para análise dos dados (questionários), classificamos o presente estudo como qualitativo. Isso porque concordamos com Gatti (2012), em seu artigo “A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios”, quando a autora afirma que quantidade e qualidade não estão dissociadas totalmente na pesquisa. A primeira é uma tradução de como tal fenômeno se apresenta e precisa ser interpretado qualitativamente na pesquisa.

Quanto à natureza, caracterizamos esta pesquisa como de campo, pois “o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2007, p. 123).

Em nossa análise, observamos e apresentamos uma resposta sobre o que investigamos: as resistências encontradas pelos docentes, quando se trata do uso das novas tecnologias, surgem não só por motivos de eles não terem tido uma formação que contribuisse para isto. Muitas vezes, o espaço físico da escola não contribui para que esta inserção aconteça e, dentro desse contex-

to, aproveitamos para dialogar com os professores participantes desta pesquisa.

Sobre as técnicas, utilizamos questionários, que foram aplicados com esses professores, no intuito de avaliar como se dá a inserção dos recursos tecnológicos no planejamento das aulas. Embora não exista uma metodologia padrão para o desenvolvimento de questionários, podemos encontrar algumas recomendações com relação a essa técnica no processo de pesquisa científica:

As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. Podem ser questões abertas ou fechadas (SEVERINO, 2007. p. 125).

A escola que serviu de campo de pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ademar Veloso da Silveira, mais conhecida como Estadual de Bodocongó. Surgiu em 1965, depois de uma pesquisa feita por uma estagiária do Curso de Serviço Social, Sra. Dione Figueira dos Santos, para um levantamento de necessidades sentidas pela comunidade do bairro naquela época. Nesta pesquisa, a principal reivindicação mais urgente foi a necessidade de uma escola secundária, uma vez que um grande número de alunos alegava deixar os estudos, devido à falta de recursos e a preocupação dos pais, quando do retorno dos seus filhos no horário noturno, devido à distância das escolas, que eram poucas unidades na cidade.

Assim, através do resultado da pesquisa e da Sociedade de Amigos do Bairro de Bodocongó e diversas reuniões no Colégio

Estadual de Campina Grande (no bairro da Prata), foi inaugurada a escola secundarista, que funcionava num prédio cedido pela Paróquia Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, situada no mesmo bairro, trazendo um grande incentivo aos jovens da comunidade.

Com o aumento da população do bairro, que, já naquela época havia várias empresas, um dos empresários, o Sr. Ademar Veloso da Silva, fez em 1968, a doação de um de seus terrenos existentes no referido bairro ao estado, para que fosse construído o Colégio Estadual de Bodocongó; a construção foi iniciada e no mesmo ano teve o Decreto de Criação nº 4.596/68, publicado no Diário Oficial do Estado da Paraíba, dispondo com a autonomia de funcionar com o recurso de primeiro grau do 5º ao 8º ano (hoje 6º e 9º ano do ensino Fundamental), e iniciou o Curso de Ensino Médio no ano de 1990, de acordo com a Lei 13.484 de 22/12/1989.

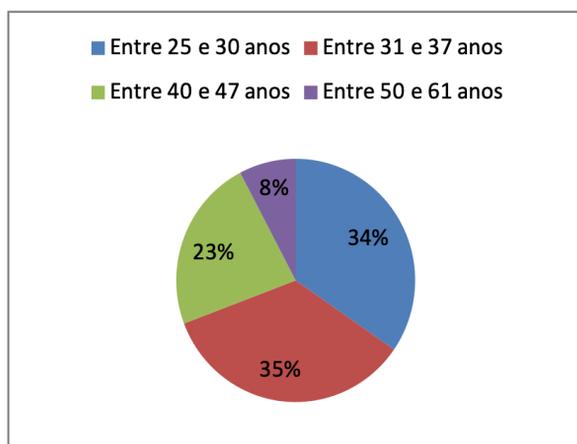
A escola, que atende à populosa comunidade do bairro e adjacências, tem hoje aproximadamente 1.300 alunos matriculados, e é motivo de orgulho para a comunidade, a mesma passou por reforma, sendo ampliada para melhor atender à comunidade estudantil e conta atualmente com o seguinte espaço físico: Sala da Direção, Secretaria, 19 Salas de aula, Sala do AEE, Laboratório de Matemática, Biblioteca, Laboratório de Robótica, Sala de Professores, Cozinha/Cantina, Depósito de Merenda/Dispensa, Banheiros, Refeitório, Quadra poliesportiva, Auditório, Almoxarifado, Laboratório de Ciências, Sala de Vídeo, Sala de Informática, Arquivo Morto.

## 5 Coleta de dados

Nesta primeira fase da pesquisa, utilizamos o método exploratório com a aplicação de um questionário aos 26 professores da escola, que lecionavam várias disciplinas entre as séries finais do Ensino Fundamental e Médio, também com os professores que lecionavam no EJA, nos três turnos em que a escola funciona. O questionário foi dividido em duas partes: a primeira, referente aos dados dos sujeitos participantes da pesquisa, identificava o professor, a sua formação acadêmica e a/as disciplina/as que lecionavam; a segunda parte do questionário trazia perguntas sobre o tempo de cada professor em sala de aula, a carga horária, a utilização das mídias digitais em sala de aula e a sua formação acadêmica.

No que se refere ao perfil docente, os gráficos seguintes demonstrarão as características dos professores que se dispuseram a responder ao questionário. Vejamos os gráficos:

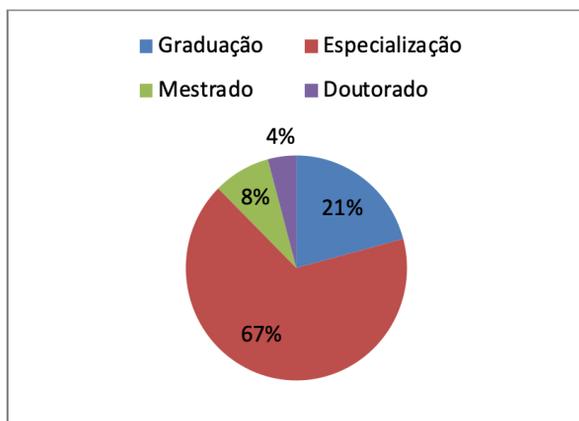
Gráfico 01: Faixa etária dos professores pesquisados



Fonte: Acervo dos pesquisadores, 2019

O gráfico 01 apresenta a faixa etária dos docentes. Mais da metade dos pesquisados, 8% dos professores, têm entre 50 e 61 anos, de idade. Apenas 23% têm entre 40 e 47 anos de idade, 34% entre 25 e 30 anos e 35% entre os 31 e 37 anos de idade. Vale ressaltar que a idade desses profissionais não influencia, necessariamente, em sua prática docente. Em conversas informais, pós-aplicação do questionário, alguns participantes da pesquisa confessaram que, por experiência própria, notam que formações iniciais e continuadas promovem um impacto significativo na atuação docente.

Gráfico 02: Formação acadêmica dos professores



Fonte: Acervo dos pesquisadores, 2019

O gráfico 02 mostra resultados sobre a formação acadêmica dos pesquisados. Como podemos ver, apenas 8% e 4% dos professores da escola cursaram Mestrado e Doutorado, respectivamente, sobressaindo-se os 67% dos professores especialistas. A maioria dos 21% que sinalizaram apenas a graduação estão na rede de ensino por aprovação no último Concurso Público promovido pelo Estado da Paraíba.

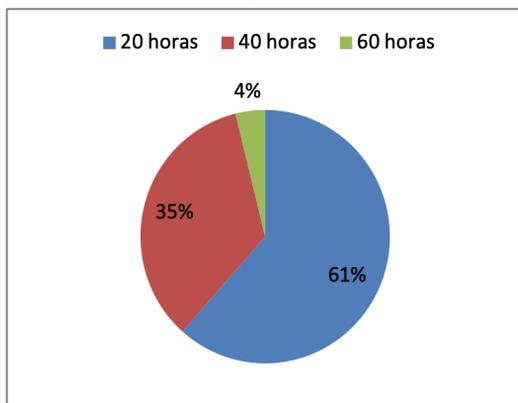
Gráfico 03: Tempo de trabalho em sala de aula



Fonte: Acervo dos pesquisadores, 2019

O gráfico 03 representa o tempo de trabalho que os professores lecionam na escola. Observamos que dos professores que estão em sala de aula - de 5 anos e entre 5 a 10 anos - a porcentagem é a mesma 19%. Coincidentemente, os professores que têm de 10 a 15 anos e os que têm mais de 20 anos em sala de aula a porcentagem é de 31% para ambos. A maioria dos professores que têm mais de 20 anos ensino comentou que já estava em seus últimos anos como professor e fez uma análise sobre o uso das mídias digitais no tempo que eles começaram a ensinar aos dias de hoje. Para eles, as contribuições da tecnologia têm trazido mais interação à sala de aula e servem de complemento para alguns assuntos que, embora o livro didático traga, não o faz de forma completa.

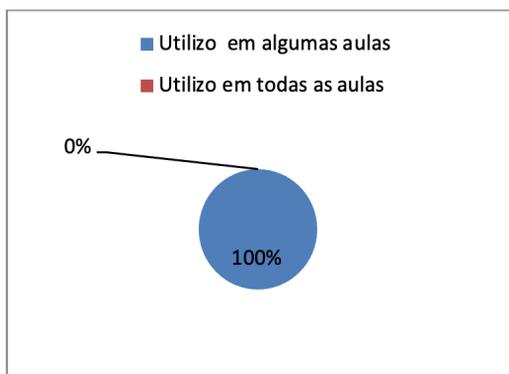
Gráfico 04: Carga horária semanal



Fonte: Acervo dos pesquisadores, 2019

O gráfico 04 apresenta a quantidade de horas semanais dos professores em sala de aula, e dentro desta carga horária está o momento que esses profissionais têm para fazer planejamentos para as suas aulas. Para este momento, o contato com a tecnologia é importante, pois, segundo alguns participantes, a rapidez que o arsenal tecnológico tem faz com que eles possam pensar em outras possibilidades e métodos e aplicá-los de forma pedagógica.

Gráfico 05: Da utilização das mídias em sala de aula

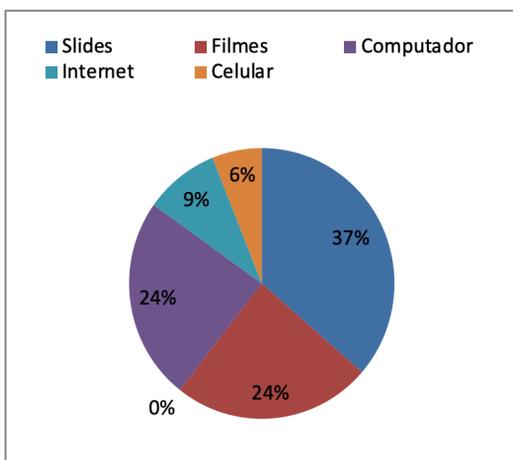


Fonte: Acervo dos pesquisadores, 2019

Quanto ao gráfico 05, um dos professores que se encontram dentro dos 4%, que são os que cumprem as 60 horas semanais, comentou que acha dinâmico o contato com a tecnologia, pois ao preparar a aula para determinada turma, utilizando as mídias digitais e conhecendo a realidade dos alunos de cada turma, pode encontrar diversas maneiras de ministrar aulas e adaptá-las para suas turmas. Esse professor disse também que o livro didático, pelo menos para ele, não possibilitava isso e que não se sente tão limitado ao preparar suas aulas com o apoio das mídias digitais.

Ainda podemos observar no gráfico 05 que, por unanimidade, todos os professores utilizam as mídias digitais em suas aulas. Eles veem nas mídias digitais um apoio para dinamizar certo tipo de aulas, que a forma escrita limita, para que o aluno possa interagir mais sobre o assunto abordado. Esses docentes não dispensam, totalmente, os materiais que já estavam em uso, mas agregam as mídias digitais a esses materiais e, assim, desenvolvem aulas bem mais atrativas.

Gráfico 06: Dos recursos digitais utilizados em sala de aula

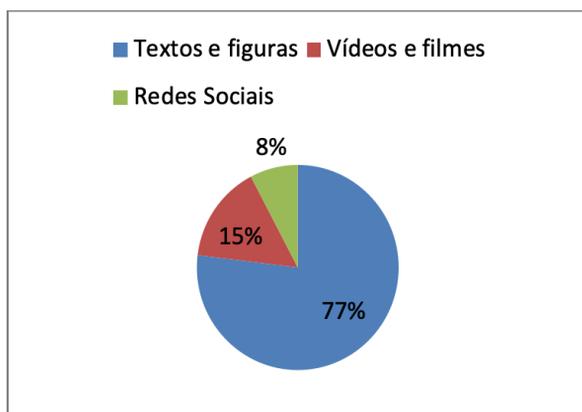


Fonte: Acervo dos pesquisadores, 2019

O gráfico 06 ilustra alguns recursos digitais que podem ser utilizados em sala de aula. Na escola pesquisada, 37% dos professores utilizam *slides* em suas aulas, pois é uma forma de abordarem os assuntos de forma mais prática e lembraram da época que utilizavam as antigas folhas de transparências e xerocopiavam partes de livros que iriam mostrar aos alunos ou fazer pequenos recortes.

Entre os participantes, 24% utilizam computadores e filmes que estão disponíveis na escola, nas salas de informática, e assistem também a vídeos para realizarem algumas pesquisas relacionadas aos assuntos e assistirem documentários. O celular é pouco utilizado ainda, apenas 6% fazem uso dele e isto se justifica, ou seja, a não utilização, devido à dispersão de assunto causada pelos alunos, também a internet (9%) é usada para rápidas pesquisas no momento da aula.

Gráfico 07: Recursos digitais utilizados na preparação das aulas

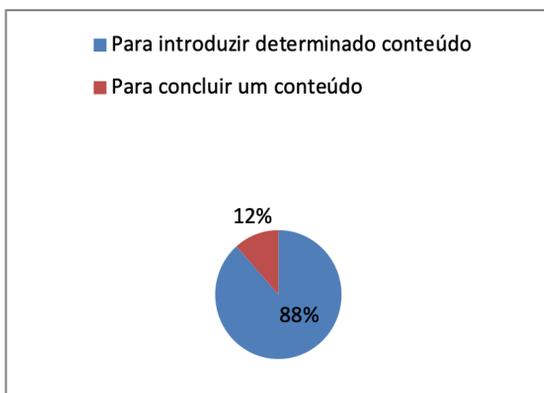


Fonte: Acervo dos pesquisadores, 2019

Dos recursos digitais utilizados na sala, apontados pelo gráfico 07, os questionários apresentavam os textos e figuras e as redes

sociais também, que somam 77% e 8%, devido às informações que se atualizam em tempo real. O mesmo argumento para os vídeos e filmes, que têm uma utilização de 15%, que foram vistos pelos alunos, sobre documentários nas áreas de assuntos de algumas aulas ministradas.

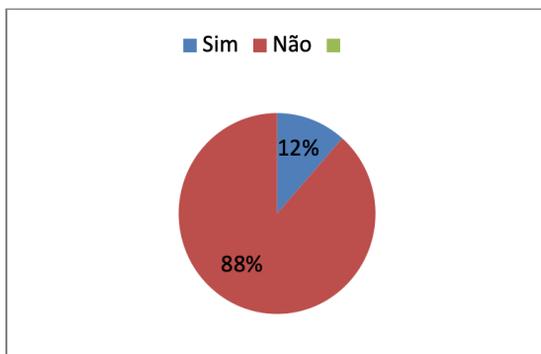
Gráfico 08: Como são utilizadas as mídias digitais nas aulas



Fonte: Acervo dos pesquisadores, 2019

A forma como são utilizadas as mídias digitais pelos professores da escola, demonstrada pelo gráfico 08, se sobressai com os 88% para introdução de conteúdos, principalmente no início do bimestre da escola. Os 12% restantes utilizam as mídias para conclusão de conteúdos, mas, geralmente, as usam também para fazer uma revisão rápida das principais ideias abordadas durante as aulas. Os professores concebem as mídias digitais como suporte importante neste contexto, evitando, assim, aquelas aulas em que os alunos reproduziam os assuntos das aulas anteriores, como forma de revisão bimestral, para a realização de avaliações bimestrais.

Gráfico 09: Participação em cursos de aperfeiçoamento docente, com abordagem em tecnologias digitais



Fonte: Acervo dos pesquisadores, 2019

O gráfico 09 mostra o resultado sobre a participação de professores em cursos de formação ou aperfeiçoamento, no que diz respeito às mídias digitais. Percebemos que a maioria dos professores não teve esse contato com disciplinas que os preparassem para o manuseio das tecnologias em sala de aula, bem como o contato após a graduação. Isso é constatado na porcentagem mostrada pelo gráfico, que soma um montante de 88%. Pelo gráfico, apenas 12% participaram de algum curso de aperfeiçoamento. Um desses professores disse que teve a oportunidade de fazer cursos *on-line*, promovidos pela Secretaria de Educação de Campina Grande (SEDUC). O último ano que houve um curso (presencial) de aperfeiçoamento oferecido aos professores foi no ano de 2016, pelo PROINFO (Programa Nacional de Tecnologia Educacional).

## 6 Resultados

Ao analisar os questionários, constatamos que os professores da escola, escolhida como campo de pesquisa, apresentam uma boa aceitação em relação às mídias digitais na sua prática docente. Isto é possível comprovar a partir dos resultados obtidos e, por sua vez, apresentados nos gráficos. Esses professores revelaram que os desafios que as novas tecnologias trazem para a escola é algo possível de se vencer. Disseram também que estão atentos ao que os alunos trazem consigo para a sala de aula e que o conhecimento tecnológico faz com que eles repensem suas práticas pedagógicas.

É importante destacar que, nesta escola, os professores com mais experiência em sala de aula não demonstraram sentir dificuldades em usar as mídias digitais, que são vistas como uma forma de afastar a rotina, a monotonia da sala de aula, e fazer dela, realmente, um lugar onde o conhecimento não se prende às paredes, mas sim, ultrapassam os muros da escola. Para esses professores, as mídias digitais contribuem, significativamente, no processo de ensino e de aprendizagem e que é fundamental que o professor esteja capacitado e que esteja disposto a utilizá-las, de uma maneira planejada e organizada, para que os alunos, ao usufruir dessas ferramentas de ensino, possam também ser agentes, parte ativa, da construção do conhecimento. Como prova, destacamos um comentário de um professor, que respondeu ao questionário:

Nesta perspectiva, fica explícito que é preciso formar novos estudantes para o presente, com conhecimentos atualizados no âmbito digital, de modo que sejam capazes de utilizar os recursos tecnológicos com desenvolvimento. Sabemos que a influência tecnológica na educação traz perspectivas de um novo campo de saber e de intervenção, o que vem se desenvolvendo no mundo inteiro, e que favorece na formação do sujeito, assim contribui para transmissão de conhecimento sociocultural no geral.

Se nesta pesquisa, o foco foi investigar a aversão de professores às mídias digitais, abordando a tecnofobia como denominação para este fenômeno dentro da Educação, fomos surpreendidos, de maneira positiva, no que buscamos investigar. Isso porque, de um modo geral, há uma resistência às tecnologias digitais na escola, por vários fatores: falta de preparo, falta de recursos, falta de tempo e outros. Contudo, os professores da escola observada não demonstraram nenhum tipo de aversão às mídias digitais e costumam utilizá-las como método em suas aulas. Ao mesmo tempo, obtivemos outra resposta, também positiva, para o segundo foco investigativo desta pesquisa, que foi a inserção da tecnologia à sala de aula. A análise dos dados revelou que podemos considerar tecnófilos os professores da escola investigada, uma vez que esses profissionais demonstraram estar atualizados no que diz respeito às novas tecnologias.

## Considerações finais

Levando em consideração o avanço das novas tecnologias nas esferas sociais, e, conseqüentemente, a sua inserção no espaço escolar, este estudo objetivou, em síntese, discutir a inserção das mídias digitais na formação do professor bem como as dificuldades desse profissional no uso dessas tecnologias em sala de aula.

O estudo realizado demonstrou que há muitas vantagens na inserção das mídias digitais no espaço escolar, por exemplo, inseri-las nos processos de ensino e aprendizagem, aumentando a motivação, a interação, as pesquisas pelo uso da internet, entre outros benefícios. Por isso, ao usar as mídias digitais como ferramenta de trabalho, possibilitamos a formação de uma geração de alunos mais atuante, presente e inovadora, que pode aprender cada vez mais. A escola, como instância de função social e formativa, deve inserir os recursos midiáticos com mais frequência, incentivar, estimular e preparar o corpo docente para utilizá-los no ambiente de trabalho, de modo que a categoria sinta a necessidade de seu uso e tenha a certeza de sua disponibilidade. Assim como a escola, o professor também precisa ir além do contexto educacional e se tornar um contínuo pesquisador, buscando sempre estar atualizado por meio de cursos de formação docente, para, então, estar capacitado a atuar e utilizar recursos importantes que as novas tecnologias nos disponibilizam.

Os desafios são muitos, mas o professor deverá buscar a melhor forma de aplicá-la na sua prática docente. O grande desafio nesta era contemporânea da informação não é a capacidade de

produzir, armazenar ou transmitir informações, mas sim, reconhecer o que é importante saber e, de fato, utilizar essa ferramenta em seu favor.

Por fim, a partir dos dados analisados, constatamos que o uso de mídias digitais, como ferramenta de trabalho, possibilita, ao professor, um ajuste da sua didática à nova realidade social, no momento que favorece, ao aluno, o contato com suas vivências, as quais não devem ser ignoradas na escola.

## Referências

CAMPINA GRANDE. Estado da Paraíba. Secretária do Estado e da Educação. E.E.E.F.M. Ademar Veloso da Silveira. **Projeto Político Pedagógico**. Campina Grande, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, 2012. p. 13-34.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2010.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Sou professor!:** a formação do professor formador. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, Hoje:** palavra, imagem e tecnologias digitais na educação 1.ed. São Paulo: Parábola, 2018.

SANCHO, Juana Maria. Para uma Tecnologia Educacional. *In:* SANCHO, J. M. **A Tecnologia:** um modo de transformar o mundo carre-

gado de ambivalência. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

## A leitura como uma atividade de construção de pontos de vista

Manassés Moraes Xavier

### Considerações iniciais

Considerar a leitura, sem dúvida, é pensar em produção de sentidos. Todavia, não quaisquer. Na verdade, sentidos que vão ao encontro da construção de pontos de vista. Logo, a leitura é entendida como um fenômeno que permite ao sujeito de linguagem perceber modos de entender e de se envolver com o mundo. E

Figura 01 – A construção do ponto de vista pela leitura



Fonte: <<http://midiacidade.blogspot.com.br/2011/10/sera-que-tudo-depende-do-ponto-de-vista.html>>. Acesso em 29/11/2021

por meio de tal percepção, construir os seus modos de interpretar e de se posicionar sobre as rotinas de discussões sociais.

Na Figura 01, vemos, então, a intenção do autor da tira é apresentar que, especificamente em se tratando do campo da comunicação discursiva do jornalismo, a “verdade” por ele circulada é uma construção sócio-histórica e ideologicamente situada. Nesses termos, é um ponto de vista. Trata-se de um olhar recortado. Ler é estar atento a esta realidade. Assim, como pensar a leitura dentro e fora da escola? Esta é uma interrogação que ancora as motivações do presente texto.

No contexto escolar, acreditamos que a leitura, numa perspectiva dialógica, ocorre quando o aluno consegue estabelecer uma relação de sentidos entre enunciados. A leitura, nessas condições, é entendida como uma prática social, situada, que envolve atividades de compreensão responsiva.

Assim, partimos da seguinte questão-problema: que estratégias didático-discursivas podem ser mobilizadas para o desenvolvimento de competências leitoras nos alunos, especificamente do ensino médio? Tal indagação norteou a geração de dados da pesquisa-ação *Discurso, mídia e ensino: leituras dialógicas do jornalismo político*, desenvolvida numa turma de segundo ano do ensino médio de uma escola pública localizada em Campina Grande - PB. Esta pesquisa corresponde à investigação que resultou na produção de tese por nós defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida.

Neste artigo, oriundo das discussões proporcionadas pelo desenvolvimento de parte da pesquisa supracitada, objetivamos

refletir acerca da influência que o blog intitulado “Leituras da mídia política: você faz?” acarretou para a formação de leitores críticos e reflexivos através do trabalho com a leitura da mídia política nas Eleições 2014 para o Governo do Estado da Paraíba.

Do ponto de vista teórico, nos apoiamos nas contribuições advindas de autores como Bakhtin/Volochínov (2009), Almeida (2013), Fiorin (2008), Silva (2008), Voloshinov (1930), dentre outros.

Metodologicamente, a experiência didática foi desenvolvida entre os meses de setembro a novembro de 2014 numa turma de segundo ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima, localizada na cidade de Campina Grande - PB. Utilizando o blog “Leituras da mídia política: você faz”, criado com a finalidade pedagógica de nortear e instigar nos alunos a formação crítica e reflexiva no que concerne à leitura da esfera do jornalismo político contemporâneo, foram postadas matérias extraídas das editorias políticas de blogs jornalísticos e de outros veículos midiáticos e, em seguida, os alunos participantes produziram comentários escritos relacionados às leituras. Além disso, com o intuito de fomentar os comentários escritos no blog, também foram feitas discussões orais sobre os conteúdos publicados nesta ferramenta digital.

### A leitura sob a perspectiva dialógica da linguagem

Pensar em leitura é pensar em uma prática complexa, uma prática que escapa a decifração do código linguístico, esgotável por natureza. Pensar em leitura exige uma compreensão que gerencia, no mínimo, duas concepções: a de ler enquanto apre-

são da tecnologia escrita, da palavra, e a de leitor enquanto agente sociocultural que faz a leitura, de fato, agir, acontecer, realizar. Pensar em leitura é admitir uma

[...] Ciência da leitura [...] uma Ciência do Inesgotamento, do Deslocamento infinito: a leitura é *precisamente* aquela energia, aquela ação que vai captar *naquele* texto, *naquele* livro, o “que não se deixa esgotar pelas categorias da Poética”; a leitura seria, em suma, a *hemorragia* permanente por que a estrutura – paciente e utilmente descrita pela Análise estrutural – desmoronaria, abrir-se-ia, perder-se-ia conforme neste ponto a todo sistema lógico que *definitivamente* nada pode fechar – deixando intacto aquilo a que se deve chamar movimento do sujeito e da história: a leitura seria o lugar onde a estrutura se descontrola. (BARTHES, 2012, p. 42, grifos do autor).

Então, falar sobre leitura corresponde a considerar o ato e o agente dentro dessa perspectiva de “hemorragia permanente”, como nos apresenta Barthes (2012): hemorragia no sentido de descontrole, de “derramamento de sangue para fora dos vasos sanguíneos”, de fluxo; perspectiva de uma prática leitora que se distancia de atividades lineares, unicamente decodificadoras, não recursivas. O que não implica um caos, mas uma concepção hemorrágica, isto é, uma explosão dialógica de sentidos que convida um novo olhar para a leitura: um olhar para o novo, para o evento, para o deslocamento dos sentidos (SOUSA, 2016), para o não visível pelos óculos da codificação mecânica da estrutura do sistema linguístico.

Nesse sentido, a leitura é uma atividade sociointeracionista e, como tal, extremamente vinculada às experiências sociocognitivas dos indivíduos. Para conceituá-la, partimos da seguinte concepção:

[...] a leitura constitui-se como uma atividade que envolve o indivíduo em um projeto que transcende os dados da experiência concreta individual como leitor, favorecendo o desenvolvimento de uma perspectiva desenraizada do contexto imediato, projetada para o futuro, liberando o leitor para construir novas possibilidades de ação (SILVA, 2008, p. 143).

Desse modo, pensar em leitura corresponde a entendê-la como uma ação humana de construção de redes de sentidos. A leitura evidencia-se pela oportunidade concedida aos sujeitos sociais de tecerem impressões, produzirem conhecimentos e agirem criticamente através de estratégias sociocognitivas.

Para o senso comum o ato de ler implica tão somente a decodificação de termos linguísticos, tendo uma visão da leitura como uma ação pronta e acabada. Essa aceção é transportada, na maioria das vezes, para o ensino da leitura no meio escolar. A consequência, como sabemos, é enxergar no aluno um sujeito passivo, que está apto a decodificar, memorizar e reproduzir o que lhes é transmitido. Acreditamos, porém, que essa visão de ensino de língua e mais especificamente de leitura não contribui para a aprendizagem do aluno.

É por essa visão que concordamos com as ideias de Almeida (2013) ao afirmar que no processo de leitura acionamos o autor que traça o seu dizer pensando no leitor e este, por sua vez, enquanto sujeito situado num dado espaço sociocultural, observa no texto não apenas as palavras já ditas, mas também as mensagens implícitas que o mesmo possui. Eis, então, que surgem novos fatores que permeiam a leitura. A interação passa a acontecer entre autor/texto/leitor. Com esta interação as possibilidades de

interpretação podem ser inúmeras, visto que o leitor, carregado de ideologias, pode compreender e ver no texto elementos que não estão propriamente visíveis na materialidade linguística.

Possenti (2001), *apud* Almeida (2013), nos apresenta os três estágios fundamentais da leitura. O primeiro deles, denominado de leitura filológica, tem o autor como o centro do saber. No segundo, o texto ocupa posição de destaque e no terceiro o leitor passa a fazer parte da tríade que interage na leitura. Almeida (2013) ainda nos expõe a visão dialógica da linguagem. Nesta, a leitura é um processo de interação entre autor/leitor e texto, proporcionando ao aluno um nível elevado de compreensão acerca daquilo que é lido. Assim, o processo de leitura na sala de aula envolve o leitor, o texto e o professor, tendo a leitura como fator de construção de sentido. Logo, o professor não é apenas o transmissor de conteúdo, nem tampouco o aluno é apenas o receptor. Esta relação exige o conhecimento prévio de ambas as partes e o professor passa a ser um mediador em sala de aula, auxiliando na aprendizagem (FREITAS; XAVIER, 2014 e FREITAS; XAVIER; ALMEIDA, 2014).

O ensino da língua – especificamente – da leitura, portanto, leva em consideração o trabalho com os gêneros discursivos, como aponta Bakhtin/Volochinov (2009), sendo necessário despertar no aluno a compreensão da língua em seu funcionamento. Nessa perspectiva, a escola precisa vincular o ensino da linguagem às diversas situações comunicativas.

As relações dialógicas durante a leitura possibilitam, assim, a construção de conhecimento. Sobre tais relações dialógicas Fiorin (2008) nos esclarece que

[...] o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (FIORIN, 2008, p. 19).

Compreendendo os gêneros discursivos como fontes dialógicas, é possível que o aluno atente para o atravessamento de enunciações presentes no discurso de um dado enunciador, visto que todo discurso é ocupado pelo discurso de outrem. Vendo o processo de leitura permeada pela dinamicidade, o sujeito aluno torna-se, também, construtor de sentidos.

Em linhas gerais, convocamos o pensamento de Xavier (2020), para quem, baseando-se na filosofia do ato responsável difundida, especificamente, por Bakhtin (2010b), o conceito de leitura pode ser apreendido através das seguintes assertivas:

- Leitura como um gesto de compreensão responsiva – a leitura é, sem sombra de dúvida, um gesto de compreensão, um modo de visão de mundo, um ponto de vista. Ao ler/estudar as personagens em Dostoiévski, Bakhtin (2010a, p. 352) conclui que todas elas são participantes do diálogo: “escutam tudo o que as outras dizem a seu respeito e a todas respondem”. Essa conclusão só foi possível, segundo o autor, pelo reconhecimento dos tipos de visão de mundo convocados por esses personagens ao longo do texto romanesco de Dostoiévski. Portanto, ler, como compreensão responsiva, é um gesto emotivo-volitivo de expansão de sentidos: “[...] compreender o texto tal qual o próprio autor de dado texto o compreendeu. Mas a compreensão pode e deve ser

melhor” (BAKHTIN, 2010a, p. 377). A compreensão é um excedente de visão, é exotópica, é transgrediente, é uma avaliação; e

- Leitura como um ato dialógico-discursivo de compreensões responsáveis e responsivas – a leitura é tudo o que foi dito no parágrafo anterior. Só que neste, gostaríamos de acrescentar: é um ato porque se vincula à singularidade do Ser-evento, é uma tomada de posição, um passo, *postupok*: “[...] cada homem é um *eu* para si, mas no acontecimento concreto e singular da vida o *eu* para si é apenas um eu único, porque todos os demais são outros para mim” (BAKHTIN, 2010a, p. 351, grifos do autor); é dialógico por confrontar enunciados no exercício da vida verbal; é discursivo por filiar-se, no tempo e no espaço, a fios ideológicos que vão ao encontro de campos da comunicação culturalmente situados; é uma compreensão responsável por engajar o homem, o Ser-evento, comprometendo-o a valorar e essa valoração gera a compreensão responsiva, motivada, no encontro entre mundo da cultura e mundo da vida, pela necessidade de resposta, de uma reação axiológica, ativa.

A seguir, apresentamos uma discussão sobre o gênero blog.

### O gênero blog como um meio de interações discursivas

Com as várias mudanças que a sociedade vem passando, igualmente se mudam os paradigmas, os valores, os gostos, a cultura e, em consequência, surgem também novos gêneros “ligados às necessidades comunicativas dos falantes, imprimindo as possibilidades de interação social, que refletem a dinamicidade dos

discursos cotidianos retratados através dos inúmeros usos da língua” (XAVIER, 2013, p. 174).

O blog, enquanto gênero situado no âmbito do letramento digital, advém do termo Weblog (*Web* = tecido, teia, rede, usado para designar o ambiente da Internet e *log* = diário de bordo). Inicialmente, o blog era utilizado apenas como um diário pessoal. Contudo, com o passar dos anos esse gênero ganhou mais adeptos e passou a ocupar diferentes funções na sociedade. Tem-se assim blogs pessoais, jornalísticos, políticos, pedagógicos etc. Este último está voltado para uma espécie de ensino-aprendizagem. Nestes termos, esta ferramenta é tomada como palco de discussões e fonte de informações para muitos setores.

Miller e Shepherd (2012), ao abordarem o blog enquanto gênero, apresentam características básicas do mesmo, a saber: o conteúdo semântico genérico, os traços sintáticos ou formais e o valor pragmático como ação social. Os autores ainda acenam para as quatro funções da autoexposição no blog: o autoesclarecimento, a validação social, o desenvolvimento de um relacionamento e o controle social. Mediante as características e funções apresentadas vemos que o gênero em questão propicia um novo modo de leitura, uma vez que a relação que se estabelece não ocorre apenas entre um leitor, um texto e um autor. Mas, a leitura, bem como as relações interativas, coadunam-se num contínuo processo de dinamicidade.

Corroborando as ideias de Ribeiro (2007), percebemos que, também no meio digital, ler não é uma tarefa simples. “Qualquer leitor precisa mobilizar muitos conhecimentos para empreender a leitura de qualquer texto; e a compreensão acontece de manei-

ra muito hipertextual” (RIBEIRO, 2007, p. 225). No blog, assim como nas outras esferas digitais, as relações textuais estão conectadas das mais diversas maneiras, exigindo do leitor um maior grau de mobilização diante do processo de leitura.

Essas discussões nos fazem compreender de forma mais clara a visão dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin. Levando em conta essa perspectiva teórica, alcançamos voos na direção, bem como no entendimento de que

[...] há variadas formas de manifestação e interação linguísticas mediadas pela palavra ou não [...] O modo como as pessoas se comunicam apresenta mudanças significativas desde a invenção da escrita alfabética ao aparecimento de formas discursivas atualmente conhecidas e estudadas a partir da concepção de gêneros textuais (XAVIER, 2013, p. 176).

Assim, percebemos que a linguagem é compreendida como um meio de interação social. Nesse contexto, os sujeitos, carregados de ideologias, passam a interagir uns com os outros e a construir sentidos mediante os espaços sócio-históricos que ocupam.

Particularmente tratando do blog que subsidiou a geração de dados dessa investigação - “Leituras da mídia política: você faz?” -, o consideramos como um blog pedagógico. Para tanto, fundamentamo-nos nas palavras de Silva (2014, p. 09-10):

O blog pedagógico, nos moldes em que estamos defendendo, trata-se de um suporte que disponibiliza ações didáticas (constituídas de vários gêneros), com formato e funcionamento variável a depender do propósito do administrador (potencialmente na figura do professor). Para tanto, a sua construção orienta-se por um objetivo e conteúdo específicos de postagens não só voltadas para o

ensino e aprendizagem de atividades escolares, mas também para funcionar como um instrumento de consulta, leitura e divulgação de outras produções expostas na rede sob variados gêneros.

A partir desse momento, convocamos o próximo tópico que trata, de forma singular, sobre a experiência didática vivenciada no contexto do Ensino Médio.

### Um olhar sobre a experiência didática

Com a criação do blog intitulado “Leituras da mídia política: você faz?”, entre os meses de setembro a outubro de 2014, iniciamos as atividades na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima, localizada em Campina Grande - PB. A partir da ascensão do período eleitoral pudemos unir os processos de leitura juntamente com os aparatos da mídia, através das tecnologias digitais, para comungar na formação de leitores críticos, reflexivos e emancipados frente aos acontecimentos que permeiam a sociedade.

Os encontros eram semanais, com aproximadamente duas horas para o desenvolvimento das atividades. O trabalho pedagógico com a leitura da mídia política foi paulatinamente suscitando discussões entre os discentes, fazendo com que os mesmos utilizassem dos recursos midiáticos com a finalidade de compreender as relações discursivo-dialógicas que permeiam a esfera do jornalismo político. Sob esta ótica, pudemos, na esfera escolar, construir conhecimentos vinculados à práticas sociais situadas e ideologicamente organizadas.

Nessa investigação, tomamos o lugar da mídia na sociedade como uma instância de referência. Vejamos a Figura 02.

Figura 02 – Os ecossistemas e a formação do sentido



Fonte: Almeida (2016, p. 09)

Almeida (2016) nos ensina a mídia como um vetor de cultura. Um elemento que impacta a sociedade em suas mais variadas formas de interações discursivas: da família ao trabalho; da religião à escola, dentre outras. Em síntese, a mídia está presente, praticamente, em todas as possibilidades de engajamentos humanos.

Na verdade, a mídia influencia a sociedade, organiza as rotinas das pautas de conversações. É necessário lermos, sob as lentes de uma proposta de leitura que interroga, que não se conforma. A mídia impacta a vida social, definitivamente.

Por essa razão, articular mídia, ensino e leitura está na ordem do dia. Nesse sentido, apresentamos a página inicial do nosso blog pedagógico.

Figura 03 – *Layout* do Blog Leituras da mídia política: você faz?

**Leituras da Mídia Política: você faz?**

Início Quem somos Objetivo Fotos Sugestões

**O Brasil é um país politizado?**

Sim Não Talvez

Voto até o momento: 0  
Imposte encerrada

**O resultado das Eleições 2014 para Presidente da República indica que o Brasil está dividido?**

Sim Não Talvez

Voto até o momento: 0  
Imposte encerrada

**COMO VOCÊ LÊ AS POSTAGENS AQUI APRESENTADAS?**

quarta-feira, 26 de novembro de 2014

**Concluindo as atividades...**

O QUE VOCÊ APRENDEU COM O PROJETO?

Postado por Leituras Políticas às 03:00. 32 comentários:

Recomenda isto no Google

quarta-feira, 5 de novembro de 2014

**O Brasil que podemos ter - LYA LUFT**



A gente pode ter o Brasil que quiser, o país que merecemos pelo nosso trabalho, sonho, luta, esperança e valor. Pelo

Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br/>> Acesso em 27/11/2021

Na imagem, visualizamos o *layout* do blog, juntamente com as últimas postagens que foram feitas no mesmo, bem como parte das enquetes sugeridas. Esses recursos são característicos do gênero blog, o que o torna cada vez mais interativo, constituindo-se como uma mídia participativa. Visualizamos, nesse sentido, no topo da página, uma barra de ferramentas com *links* que direcionam os leitores/navegadores a interagirem com o blog a partir do conhecimento de quem o gerencia, o seu objetivo, fotos dos encontros realizados e a possibilidade da inscrição de sugestões para o melhoramento das atividades didáticas.

Comungamos com Ribeiro (2007) ao afirmar que em ambientes como esse “é possível interagir sem muita dificuldade, graças à maneira como os textos, imagens e informações se apresentam” (RIBEIRO, 2007, p. 228). Dessa forma, os alunos são atraídos pelos hipertextos que a ferramenta propicia, interagindo continuamente por meio do letramento digital.

A seguir, apresentamos imagens que contemplam, no blog, a postagem de matérias e os seus respectivos comentários, socializando, desse modo, as experiências em sala de aula de leituras sobre o jornalismo político:

Figura 04 – Matéria do jornalista Laerte Cerqueira

## Ricardo contra Ricardo – por Laerte Cerqueira



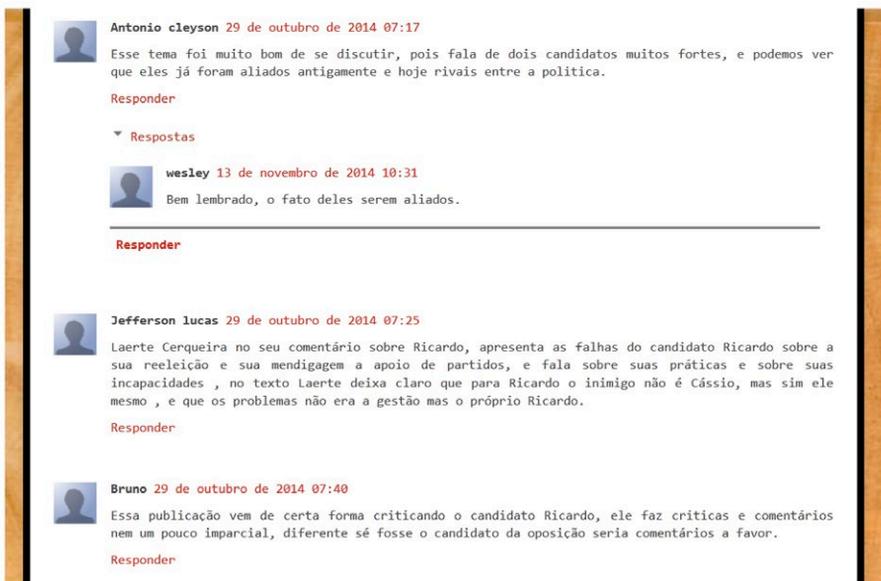
28/10/2014 08h00

Esse é um momento ideal para Ricardo respirar, relaxar e, principalmente, repensar algumas de suas posturas. Lembrar-se, por exemplo, da fase crítica no primeiro turno, quando não conseguia aliado nem para indicar um candidato a vice. “Mendigou” apoio, perdia partidos e ficava só. A antipatia tinha a ver com seu autoritarismo, individualismo e teimosia, que afastavam a maioria. Ricardo vence a eleição, mas precisa lutar contra ele mesmo. As urnas deram o recado. Afinal, a vitória não foi fácil porque quase a metade dos eleitores queria tirá-lo do Palácio da Redenção. No fundo, ele sabe que foi preciso muito mais que carisma, admiração e alianças programáticas para se reeleger.

Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br/>>

Acesso em 27/11/2021

## Figura 05 – Leituras sobre a matéria do jornalista Laerte Cerqueira



The image shows a screenshot of a blog post with three comments and replies. The comments are from Antonio Cleyson, Wesley, Jefferson Lucas, and Bruno. Each comment includes a date and time, a profile picture, and a 'Responder' button. There is a 'Respostas' section with a dropdown arrow.

**Antonio cleyson** 29 de outubro de 2014 07:17  
Esse tema foi muito bom de se discutir, pois fala de dois candidatos muitos fortes, e podemos ver que eles já foram aliados antigamente e hoje rivais entre a politica.  
[Responder](#)

▼ Respostas

**wesley** 13 de novembro de 2014 10:31  
Bem lembrado, o fato deles serem aliados.  
[Responder](#)

**Jefferson lucas** 29 de outubro de 2014 07:25  
Laerte Cerqueira no seu comentário sobre Ricardo, apresenta as falhas do candidato Ricardo sobre a sua reeleição e sua mendigagem a apoio de partidos, e fala sobre suas práticas e sobre suas incapacidades , no texto Laerte deixa claro que para Ricardo o inimigo não é Cássio, mas sim ele mesmo , e que os problemas não era a gestão mas o próprio Ricardo.  
[Responder](#)

**Bruno** 29 de outubro de 2014 07:40  
Essa publicação vem de certa forma criticando o candidato Ricardo, ele faz criticas e comentários nem um pouco imparcial, diferente sé fosse o candidato da oposição seria comentários a favor.  
[Responder](#)

Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br/>>.

Acesso em 27/11/2021

A matéria assinada pelo jornalista Laerte Cerqueira da Rede Paraíba de Comunicação, empresa midiática que historicamente se vincula a políticos do PSDB, apesar de destacar a vitória do candidato Ricardo Coutinho, oposição ao PSDB nas Eleições 2014 para o Governo do Estado da Paraíba, destaca as crises que externas e internas a que o candidato enfrentou. No texto há um acento valorativo que põe em evidência o autoritarismo, o individualismo e a teimosia, segundo o Laerte Cerqueira, de Ricardo Coutinho.

No que diz respeito às leituras dos alunos, vemos que Antonio Cleyson destaca a flutuação discursiva dos textos midiáticos estudados (Figura 05) em função da também flutuação dos candidatos em coligações partidárias. Nesse sentido, fica a questão: como a mídia entre neste jogo? Eis exemplos reais da mídia

abastecendo os interesses políticos que “gerenciam” as empresas jornalísticas. Daí a necessidade de leituras críticas da mídia em contexto de ensino-aprendizagem.

O aluno Wesley replica Antonio Cleyson também colocando em discussão o fato de que em tempos passados os dois candidatos – Cássio Cunha Lima e Ricardo Coutinho – eram vinculados a uma mesma campanha e hoje se digladiam.

Jefferson Lucas apresenta que Laerte Cerqueira construiu o sentido do seu texto a partir das “*falhas do candidato Ricardo sobre sua reeleição e sua mendigagem a apoio de partidos*”. Já Bruno em sua leitura fez questão de pontuar a natureza ideológica dos veículos de comunicação: “*Essa publicação vem de certa forma criticando o candidato Ricardo, ele faz críticas e comentários nem um pouco imparcial, diferente se fosse o candidato da oposição seria comentários a favor*”.

A seguir, o próximo exemplo da análise dos dados deste trabalho:

Figura 06 – Matéria do jornalista Heron Cid



**A virada - Por Heron Cid**

Heron Cid: A virada - Publicada em 28/10/2014

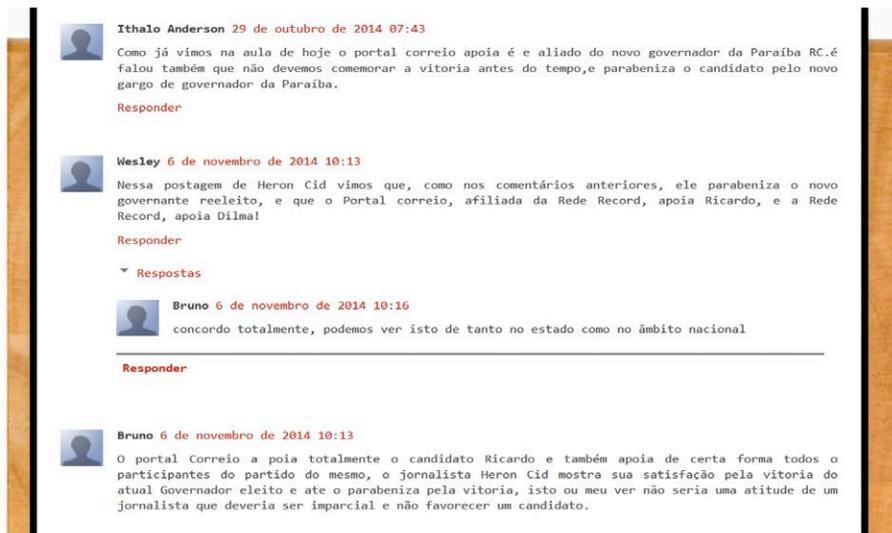


Superação. Essa é a palavra que ganha, definitivamente, lugar na trajetória política do governador Ricardo Coutinho. A vitória nas urnas nesse domingo, com mais de 111 mil votos de maioria sobre o senador Cássio Cunha Lima, justifica o conceito. Uma virada que reforma consigo todo o cenário e imaginário político paraibano.

De janeiro pra cá, como bambu, envergou, mas não quebrou. Sua reeleição foi ameaçada no rompimento de Cássio. Envergou quando assistiu o senador tucano reunir a maior coligação em torno de si, mas não quebrou, trazendo forças antagônicas, como PT e PMDB, e ganhando força no combate em que ao final levou a melhor.

Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br/>>.  
Acesso em 27/11/2021

## Figura 07 – Leituras sobre a matéria do jornalista Heron Cid



The image shows a screenshot of a blog comment thread. It features three comments from users Ithalo Anderson, Wesley, and Bruno, all dated 29 de outubro de 2014 and 6 de novembro de 2014. Each comment includes a profile picture, the user's name, the date and time, the text of the comment, and a 'Responder' link. The thread also shows a 'Respostas' section with a reply from Bruno.

**Ithalo Anderson** 29 de outubro de 2014 07:43  
Como já vimos na aula de hoje o portal correio apoia é e aliado do novo governador da Paraíba RC.é falou também que não devemos comemorar a vitória antes do tempo,e parabeniza o candidato pelo novo cargo de governador da Paraíba.  
[Responder](#)

**Wesley** 6 de novembro de 2014 10:13  
Nessa postagem de Heron Cid vimos que, como nos comentários anteriores, ele parabeniza o novo governante reeleito, e que o Portal correio, afiliada da Rede Record, apoia Ricardo, e a Rede Record, apoia Dilma!  
[Responder](#)

▼ Respostas

**Bruno** 6 de novembro de 2014 10:16  
concordo totalmente, podemos ver isto de tanto no estado como no âmbito nacional  
[Responder](#)

---

**Bruno** 6 de novembro de 2014 10:13  
O portal Correio apoia totalmente o candidato Ricardo e também apoia de certa forma todos o participantes do partido do mesmo, o jornalista Heron Cid mostra sua satisfação pela vitória do atual Governador eleito e até o parabeniza pela vitória, isto ou meu ver não seria uma atitude de um jornalista que deveria ser imparcial e não favorecer um candidato.

Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br/>>.

Acesso em 27/11/2021

Na matéria de Heron Cid vemos o sentido contrário ao de Laerte Cerqueira. Por se vincular ao Portal Correio, empresa que ideologicamente se coloca contrária ao PSDB, o jornalista insere Ricardo Coutinho como um herói, um homem destemido, de homem de superação: “*Superação. Essa é a palavra que ganha, definitivamente, lugar na trajetória política do governador Ricardo Coutinho*”.

O texto ressalta o caráter de político empreendedor de Coutinho, destacando as crises também citadas por Cerqueira enfatizadas, metaforicamente, como o “bambu” que se enverga, mas não se quebra.

O que faz existir esta movência de sentidos nos textos midiáticos, sobretudo os vinculados a editoriais políticos? A dimensão ideológica a que os veículos de comunicação se filiam, o que faz gerar, a partir deste fato, a possibilidade de relações dialógicas.

É o que verificamos na Figura 07 que esboça as leituras dos alunos. Desta forma, podemos destacar: “*o portal correio apoia do novo governador da Paraíba RC*” (Ithalo Anderson), “*Nessa postagem de Heron Cid vimos que, como nos comentários anteriores, ele parabeniza o novo governante reeleito, e que o Portal correio, afiliada da Rede Record, apoia Ricardo, e a Rede Record, apoia Dilma*” (Wesley) – discussão que já se desemboca no cenário nacional da corrida presidencial em que, aqui no Estado, ficou muito acentuada pelas filiações e pelos apoios dos dois candidatos: Cássio Cunha Lima ⇔ Aécio Neves e Ricardo Coutinho ⇔ Dilma Rousseff: eis um exemplo de relações dialógicas estabelecidas pelo aluno Wesley – e “*O portal Correio apoia totalmente o candidato Ricardo*” (Bruno).

E o que fica desta intervenção didática para a formação de sujeitos críticos e reflexivos? Seguem nossas considerações não finais.

### Considerações finais

Ler é decodificar, decifrar, organizar, encontrar o sentido oculto das aparências e dos fragmentos dos seres, dos objetos, do mundo. Ler é perceber, num primeiro nível, o que está acontecendo diante de nós e, num segundo nível, organizá-lo, situá-lo dentro de um conjunto maior, dentro de um espaço e tempo determinados, dentro de uma evolução histórica concreta. *Ler é perceber, sentir, entender e compreender.* Ler é sentir, é emocionar-se, sensibilizar-se com esse mundo que se desvela diante de nós. [...] Ler é processo, porque nunca acaba; sempre pode ser aprofundado, refeito, à luz de novos dados, de novas descobertas, de novas interações. [...] *Ler é o processo de passar da consciência ingênua, fragmentada, sincrética para uma visão crítica, totalizante, englobadora.* É passar do sentimento para os conceitos.

Passar de uma experiência confusa, ambígua, apoiada no afetivo, na imaginação, para uma síntese coerente, esclarecedora e significativa. (MORAN, 1993, p. 29-30, grifos do autor).

Ler é expor-se à “hemorragia” de sentidos possíveis, como nos orienta Moran (1993). Dentro desse contexto, através de comentários escritos, os alunos participantes evidenciavam a importância que tem o cidadão crítico na sociedade contemporânea. O uso da tecnologia em contexto de ensino-aprendizagem da leitura no ensino médio, através do jornalismo digital na escola (blogs de editoria política), propiciou a construção de sentidos no ciberespaço. Os alunos passaram a ficar “atenados” aos aparatos da mídia política, demonstrando entendimento no que se refere aos liames do dito e do não dito das instituições midiáticas contemporâneas.

Vemos que o blog “Leituras da Mídia Política: você faz?” serviu como uma estratégia didático-discursiva capaz de instigar nos alunos participantes um teor crítico e reflexivo mediante a leitura de textos da política nacional – bem como nacional –, evidenciando, com isso, a produtividade da interrelação entre discurso, tecnologia e ensino de leitura crítica da mídia no Ensino Médio.

## Referências

ALMEIDA, L. B. C. **Projetos de intervenção em educomunicação**. v. 1.6, Campina Grande, 2016. Disponível em <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3368496/mod\\_resource/content/1/As%20areas%20de%20intervencao%20da%20educucomunicacao%20V%206.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3368496/mod_resource/content/1/As%20areas%20de%20intervencao%20da%20educucomunicacao%20V%206.pdf)> Acesso em 03/10/2017.

ALMEIDA, M. F. **O desafio de ler e escrever na escola: experiências com a formação docente.** João Pessoa: Ideia Editora, 2013.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável.** 2. ed. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010b.

BARTHES, R. **O rumor da língua.** 3. ed. Tradução de Mario Laranjeira. Revisão da Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.

FREITAS, D. B.; XAVIER, M. M. Leitura, mídia e ensino de Língua Portuguesa: reflexões teóricas. In.: **Anais do I Congresso Nacional de Educação (CONEDU).** Campina Grande - PB: Realize, 2014.

FREITAS, D. B.; XAVIER, M. M.; ALMEIDA, M. F. Blog pedagógico e ensino de língua: formando/incluindo leitores críticos do jornalismo político. In.: **Anais do I Congresso Internacional de Educação e Inclusão (CINTEDI).** Campina Grande - PB: Realize, 2014.

MILLER, C. R.; SHEPHERD, D. Blogar como ação social: uma análise do gênero weblog. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, C. (Orgs.). **Gênero textual, agência e tecnologia: estudos.** São Paulo: Parábola, 2012, p. 59-86.

MORAN, J. M. **Leituras dos meios de comunicação.** São Paulo: Pancast, 1993.

RIBEIRO, A. E. Kd o prof? Tb foi navegar. *In.*: ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet & Ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 221-243.

SILVA, W. M. Blogs pedagógicos e práticas digitais: links para a ação docente. *In.*: **Hipertextus Revista Digital**. v. 12, julho de 2014. Disponível em <[http://www.hipertextus.net/volume12/06-Hipertextus-Vol12\\_Williany-Miranda-Silva.pdf](http://www.hipertextus.net/volume12/06-Hipertextus-Vol12_Williany-Miranda-Silva.pdf)> Acesso em 13/07/2017.

SILVA, C. P. C. Leitura como experiência terapêutica. *In.*: KLEIMAN, A.; OLIVEIRA, M. S. (Orgs.). **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal: EDUFRN, 2008, p. 141-164.

SOUSA, M. E. V. As astúcias do sujeito e o deslocamento dos sentidos. *In.*: **Revista Calidoscópico**. UNISINOS. v. 14, n. 2, mai./ago.2016, p. 288-293. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.142.11>> Acesso em 27/09/2017.

VOLOSHINOV, V. N. **A estrutura do enunciado**. 1930. Tradução de Ana Vaz, para fins didáticos, com base na tradução francesa de Tzevan Todorov (“*La structure de l’énoncé*”), publicada em Tzevan Todorov, *Mikail Bakhtin – Le principe dialogique*. Paris, Seuil, 1976.

XAVIER, M. M. O gênero blog: interação e possibilidade didático-pedagógica. *In.*: SILVA, M. F.; SANTOS, N. M. (Orgs.). **Assim se faz literatura...** João Pessoa: Ideia, 2013, p. 174-189.

XAVIER, M. M. **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva**. São Paulo/Campina Grande: Mentis Abertas/EDUFCG, 2020.

## 5

# Das forças cósmicas ao embate político: o discurso fundamentalista cristão no cenário político brasileiro

Sandson de Souza Costa  
Francisco Paulo da Silva

### Formação discursiva, fundamentalismo e política brasileira atual

A relação política-religião no Brasil dos últimos anos deu possibilidade de emergência a uma série de discursos e práticas de caráter fundamentalista. Tanto a estratégia para eleição quanto a atuação do governo bolsonarista partiu/parte de uma racionalidade baseada na moral cristã, entrelaçada a pautas conservadoras radicais para o exercício político. Visando à destruição das questões de cunho social e políticas defendidas pela esquerda no país, a extrema direita ascende e mostra sua força, sua voracidade, sua estratégia meticulosa e eficaz. Dentro desse liame, instaurou-se uma política do *nós contra eles* – por um lado os valores cristãos, os quais a direita bolsonarista tomou para si desde os primeiros momentos da campanha nas eleições de 2018, elegendo como seus antagonistas os governos de esquerda anteriores. Esses, que por

sua vez, não apenas representariam uma oposição ideológica política, mas também um mal a ser eliminado da sociedade.

Para Ferreira (2020), a religião é uma ferramenta central na sociedade, na medida em que é vinculada de alguma forma ao Estado em diversos momentos, passando a funcionar, muitas vezes, como instrumento de coerção e de ordem social: influenciando noções de condutas adequadas, bem como os comportamentos que possam ser considerados inadequados com base no que é certo ou errado, segundo a aprovação de Deus. Nesse sentido, a moral religiosa é o artifício usado para que uma construção discursiva acerca da conduta ideal sirva como norma, seja mantida, efetivada na manutenção dos comportamentos. No caso em que a doutrina de uma vertente religiosa exerce forte expressão popular, tal como a de igrejas evangélicas no Brasil atual, a emergência de práticas e discursos coercitivos se intensificam e “quando essa vertente religiosa se vincula a uma vertente política, o país se torna completamente vulnerável aos interesses desses grupos como se fossem seus próprios interesses” (FERREIRA, 2020, p. 48).

Tendo em vista que, pela ótica da direita radical cristã brasileira, a esquerda afronta seus valores, ao apoiar pautas como aborto, sexualidade, gênero etc. – questões bastante discutidas, por exemplo, pela bancada evangélica (ALMEIDA, 2019) – associam-se teorias políticas como o socialismo e comunismo a um ataque direto à sua fé, à normatização da conduta estabelecida, isto é, uma agressão aos valores morais definidos por Deus. Logo, apresenta-se aí um inimigo social comum. No entanto, considerando a enorme dispersão e heterogeneidade da moral e/ou da doutrina, bem como a produção discursiva da igreja evangélica no Bra-

sil, como tratar certo número de práticas e discursos na esfera política como fundamentalismo? Ou mais ainda: como diagnosticar o exercício de práticas e discursos fundamentalistas como estratégia de combate político? Partindo dessa problematização, este artigo tem como objetivo descrever e analisar como o discurso cristão, especificamente, evangélico, é utilizado como justificativa para práticas fundamentalistas no atual Governo brasileiro. Para tanto, fundamentamo-nos nos Estudos Discursivos Foucaultianos, elegendo como categorias de análise os conceitos de *formação discursiva*, *poder pastoral* e *vontade de verdade*.

Foucault (2015) nos apresenta o conceito de *formação discursiva* que pode nos servir no percurso dessa problematização, na medida em que se possa compreender o conceito como sistemas de dispersões e regularidades. Tais formações produzem saberes em seu interior, dentro de relações de poder envolvidas e, há nelas, “uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua simultaneidade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas” (FOUCAULT, 2015, p. 46). Assim, as *formações discursivas* são desenhadas numa multiplicidade de relações, sendo essas heterogêneas, mas que demarcam uma regularidade discursiva nos diversos enunciados presentes nos discursos que as constituem. Com isso, podem ser definidas da seguinte maneira:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos,

por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (FOUCAULT, 2015, p. 47).

Ou seja, nos enunciados os quais podemos observar uma regularidade – seja de uma maneira mais simples ou mais complexa – e sistemas de dispersão específicas os quais se possa descrever em seu funcionamento, uma certa ordem discursiva, podemos assim concluir que se trata de uma *formação discursiva*. No que diz respeito ao nosso artigo, o discurso fundamentalista cristão de vertentes evangélicas no exercício político brasileiro atual.

Podemos então, considerar determinadas práticas discursivas e ação política do atual Governo como fundamentalismo? Para Armstrong (2001, p. 9) as práticas fundamentalistas “são formas de espiritualidade combativas, que surgiram como reação a alguma crise. Enfrentam inimigos cujas políticas e crenças secularistas parecem contrárias à religião”. Nessa conceituação a autora desenvolve diferenciações do termo entre três religiões: judaísmo, islamismo e cristianismo, ao passo em que encontra essa regularidade entre elas.

Com a emergência do Iluminismo no Ocidente e as diversas transformações sociais partindo das mais variadas áreas do conhecimento humano, a hegemonia religiosa perde espaço na construção do Estado moderno (ARMSTRONG, 2001). Ora, nos séculos que antecedem esses acontecimentos, tinham-se os saberes produzidos pelo discurso religioso como verdades universais, inquestionáveis e essenciais para a vida – como a noção da providência divina na qual Deus intervinha nas questões humanas. De Deus adivinha a sabedoria e o *modus operandi* adequado para a sociedade. Contudo, essas rupturas desencadearam uma forte

influência no modo de vida social com o passar dos tempos: o desenvolvimento da ciência, facilitando a inscrição de novos saberes em áreas fundamentais: medicina, astronomia, biologia, agricultura, em geral, a forma como vemos o mundo, reflexões sobre a verdade e como pensamos o homem em relação à natureza.

Para tais acontecimentos, Nietzsche (2012) deu o nome de *morte de Deus*. O filósofo não está se referindo a um Deus específico ou até mesmo de uma forma geral, o que quer ser dito é que as noções de mundo as quais nos detemos por tanto tempo agora foram arrancadas em suas bases: Deus não é mais a resposta para qualquer pergunta, pois as possibilidades de compreensão universalistas do mundo são postas sobre a lente do perspectivismo, na qual não há uma verdade irreduzível. É de se esperar uma reação quanto a todo esse processo de secularização. A morte de Deus teria deixado um espaço vazio no coração humano e esse espaço foi preenchido por novos saberes como das ciências *psi*. O que não impossibilita o sofrimento humano, ao contrário: a incerteza investe no sofrimento. Armstrong (2001) conclui que os fiéis foram arremessados numa sensação de angústia e de nostalgia permanente na utopia de sempre querer retornar ao passado mítico no qual Deus – ou pelo menos a ideia de Deus – era o porto seguro para os ventos tempestuosos na humanidade. Para Chauí (2006, p. 128) “O fundamentalismo religioso opera como uma espécie de retorno do reprimido, uma repetição do recalçado pela cultura porque esta, não tendo sabido lidar com ele, não fez mais do que preparar sua repetição”. Portanto, o que surge nessas transformações na forma de pensar moderna, por vezes, é revolta, sentimento de injúria; um ressentimento religioso pela

perda de relevância da parcela divina na explicação das coisas, no agir do mundo em que vivemos e por fim, o desejo de seu retorno.

Foucault (2014) vê nessas práticas a inscrição de relações saber-poder que instituem a *vontade de verdade* como um mecanismo de controle dos discursos que tem um caráter de dar um *status* de verdadeiro na produção discursiva. A crença numa verdade universalista tende a colocar o discurso num plano superior a todo e qualquer discurso que produza uma verdade diferente da sua – podendo tornar uma crença em fundamentalismo, como no caso das questões de aborto ou de gênero, assim possibilitando a exclusão de direitos, sua participação e representatividade política, social e, em maior extremo, rejeitar existências. Dessa forma, “a ‘verdade’ converte-se num *poder*, assim que a liberamos como abstração” (NIETZSCHE, 2012, p. 75). Em todo caso, uma vez que a verdade é articulada para um propósito, torna-se poder. Para Ferreira (2020, p. 49),

É nesse sentido que a igreja se alia à política. Dois campos de poder e hierarquia distintos, porém que exercem grande influência em todos os setores sociais, ocupando a função de base da sociedade. O campo político recebe o que precisa: a coerção moral e inquestionável dos seus preceitos, e a igreja por sua vez ganha a força legitimadora de sua doutrina, recebendo um caráter burocrático e oficializando seus dogmas.

Nessa perspectiva, para pensarmos o fundamentalismo no Brasil de hoje, situamos o discurso bolsonarista na campanha para as eleições de 2018 no qual podemos examinar aspectos que coadunam com essa espécie de ressentimento pela perda de dias gloriosos para a fé cristã e o anseio por sua volta, uma vez

que o discurso construído era de que o Governo PT destruiu o Brasil com corrupção e desvirtuou o país com a defesa de pautas inaceitáveis para os valores cristãos. O então candidato ao cargo de Presidente fez uso massivo do discurso religioso em sua campanha. Seu *slogan* era “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” – isso manifestou quais valores seriam defendidos em seu Governo, bem como qual seria seu público alvo. Em um país de esmagadora maioria cristã, somando 87% da população segundo o censo do IBGE realizado em 2010, não era de se admirar que um discurso político pautado na moral cristã poderia ter um efeito de pertença a essa maioria.

O discurso que envolve uma doutrina, como as de vertentes cristãs, poderá ser facilmente notado, se destacar e, por vezes, não ser apenas aceito por seus pares no que diz respeito à defesa dos valores morais aí inseridos, mas será tomado como seu, podendo assumir um caráter doutrinário. Para Foucault (2014, p. 39-40) “a doutrina tende a difundir-se; e é pela partilha de um só e mesmo conjunto de discursos que indivíduos, tão numerosos quanto se queira imaginar, definem sua pertença recíproca”. Nesse sentido, o discurso político munido de morais religiosas, as quais têm um efeito demasiadamente significativo por estar inscrito na formação ética de sujeitos que constituem uma maioria, é uma ferramenta que pode se revelar seriamente eficaz. Sobre essa relação, Ferreira (2020, p. 49) discorre que

Um discurso político por si só não se sustentaria, é preciso mais. É preciso um suporte emocional, um apelo religioso, uma estrutura mais sólida para sustentar toda essa visão de mundo. [...]

Qual religião é inquestionável, assim como o extremismo da direita? A igreja evangélica.

Com base nesse prisma, podemos desenhar a formação discursiva que relaciona política e religião a práticas fundamentalistas, posto que para Ainz (2011, p. 147) “Todos os fundamentalistas propõem a reconstrução do mundo a partir dos textos sagrados e se levantam violentamente contra o espírito das luzes e a sociedade secular” (tradução nossa). Com isso, considerando a dispersão enunciativa e heterogeneidade dos discursos de dois campos vastos como da religião e da política, há nessa relação, regularidades no que diz respeito ao surgimento de tais discursos, em seu contexto de emergência histórica, bem como as temáticas e objetos de saber escolhidos na trama discursiva, construindo certa ordem, um funcionamento recíproco que configura o fundamentalismo. Isso, vistas as posições-sujeito: o sujeito da política de extrema direita e o do fundamentalismo religioso, em um espaço comum de combate – o campo de defesa da moral cristã e da política como garantia das armas necessárias para vitória. Ou, dito de outro modo, a esfera política, por sua vez, necessita de um amparo moral que justifique práticas e discursos fundamentalistas.

### Poder pastoral: um governo para o povo de Deus

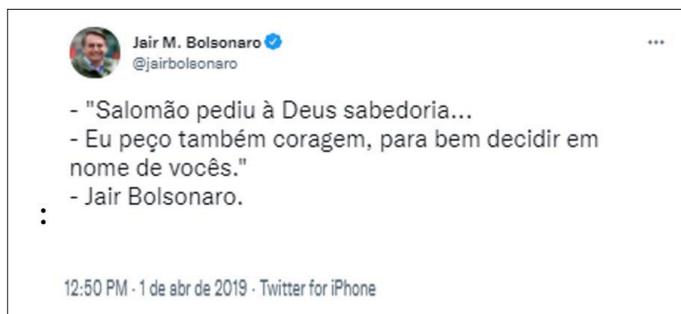
Toda frente de batalha necessita de um líder e, essa liderança, não pode ser exercida por qualquer um que assim deseje: o líder deve servir, pelo menos, como um representante legítimo dos ideais defendidos por aqueles que o seguem, guiando seu exército para a vitória. Jair Messias Bolsonaro aparece como essa fi-

gura no cenário político brasileiro quando se candidata para Presidente da República e ameaça governar para a maioria cristã. Em um discurso no Estado da Paraíba (2017) o candidato mostra ser essa figura: “Não tem essa historinha de Estado laico não. O Estado é cristão e a minoria que for contra, que se mude. Vamos fazer um país para as maiorias. As minorias têm que se curvar para as maiorias [...] as minorias se adéquam ou simplesmente desaparecem”. A maioria mencionada diz respeito aos cristãos, visto a ênfase no “Estado cristão” por ter uma ampla maioria. Já as minorias são aqueles que divergem de sua crença. Para Sewright (2013, p. 207-208)

Na “cultura política” dos evangélicos contemporâneos, portanto, combinaram-se os desejos de instalação do reino pacífico de Deus sobre todas as pessoas perdidas “do mundo” perverso, mas os “representantes políticos do Diabo” continuaram sendo os “esquerdistas” que relativizaram os poderes da divindade por meio das decisões instruídas por potestades malignas como hostes implacáveis.

Nesse sentido, o líder remonta a figura de um pastor. Assim sendo, essa figura que representa os ideais no exercício político é uma peça chave para a transformação do mundo. Sobretudo um representante que ocupe o cargo de Presidente de uma nação. A partir do enunciado a seguir, discutiremos a relação da figura do político como pastor de rebanho.

Figura 1: *post no Twitter oficial do Presidente da República, 2019*



Fonte: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1112743960055828481>

No enunciado temos uma postagem na qual o presidente já em exercício, a partir de seu perfil pessoal do *Twitter*, faz referência à passagem bíblica onde o Rei Salomão pede sabedoria a Deus, pedindo não somente sabedoria, posto o uso do termo “também”, mas coragem para tomar decisões em nome de seus eleitores e, não apenas tomar decisões, mas “bem decidir”, levando em conta que essa expressão faz apelo aos valores da moral cristã conservadora. Assim, seria decidir com base nesses valores.

Foucault (2008) traz uma concepção de uma forma de exercício do poder, o *poder pastoral*. Essa forma de exercício do poder começa muito antes do surgimento do cristianismo, ela nasce no Oriente (FOUCAULT, 2008). A metáfora do pastor pode ser encontrada nas culturas egípcia, mesopotâmica, assíria e, sobretudo, hebraica. Os deuses eram tidos como pastores que conduziam seus adoradores, suas ovelhas e providenciavam melhorias e abundância para suas vidas, assim, conduziam o povo. Nisso, foi com os Hebreus que “o tema pastorado se intensificou. Com esta em particular, entre os Hebreus, a relação pastor-rebanho é

essencialmente, fundamentalmente e quase exclusivamente uma relação religiosa” (FOUCAULT, 2008, p. 67). Assim, é uma relação estrita entre Deus e o homem como passível de cuidados, de amparo. Dessa forma, Deus ou o pastor exerce poder sobre seu rebanho, um poder auspicioso.

O exercício dessa forma de poder tem como função, salvar o rebanho, sendo que se almeja lhe fazer o bem. O pastor teria como razão, salvar suas ovelhas, zelar por elas. Com isso, podemos endossar aqui que essa forma de poder “não se está muito distante do que é tradicionalmente fixado como o objetivo do soberano – a salvação da pátria” (FOUCAULT, 2008, p. 170). Foucault (2008) cita uma passagem do Êxodo, no qual Moisés foi escolhido por Deus para conduzir seu rebanho: o povo de Israel, pelo motivo de que Moisés fora pastor e sabia conduzir bem o rebanho. Ora, vemos que a tarefa de conduzir um rebanho diz respeito ao sustento do mesmo, a sua sobrevivência. Um bom pastor é aquele que zela por seu rebanho. Nesse sentido, toda aquela opressão e práticas sanguinárias, violência e o medo da morte no exercício do *poder soberano* são eliminadas na razão desse *poder pastoral* na era pré-cristã. Esse poder é também, individualizante: mesmo cuidando de todo o rebanho, o cuidado é tido sobre cada uma das ovelhas individualmente, adequadamente.

Ainda nessa metáfora hebraica do pastorado, temos um elemento a mais, o sacrifício do pastor, aquele que se sacrifica por seu rebanho, para que suas ovelhas continuem prosperando. Vale salientar que na corrida eleitoral de 2018, Bolsonaro foi esfaqueado em meio à multidão. A partir desse acontecimento, começaram a surgir discursos como “ele derramou sangue por nós”, ou

até mesmo “ele se sacrificou por nós”, na tentativa de relacionar o sacrifício de Jesus a Bolsonaro em sua empreitada contra o mal. De acordo com Foucault (2008), podemos dizer, em suma, que o *poder pastoral* diz mais respeito a uma multiplicidade que a um espaço, a cuidar de indivíduos (embora para o bem da totalidade) do que de um território. Por outro lado, é

um poder que guia para um objetivo e serve de intermediário rumo a esse objetivo. É, portanto, um poder finalizado, um poder finalizado sobre aqueles mesmos sobre os quais se exerce, e não sobre uma unidade de tipo, de certo modo, superior seja ela a cidade, o território, o Estado, o soberano (FOUCAULT, 2008, p. 173).

Nesse sentido, há aí uma razão nas práticas pastorais, existe uma racionalidade que administra a condução do rebanho para um fim específico. É com a inserção do cristianismo no Império Romano, que dispositivos de poder, os quais o Ocidente jamais vira, são postos na forma de conduzir populações. Foi com o surgimento da religião como instituição, a saber: a igreja, que a noção de pastorado sai de uma ideia de cuidado de um pequeno grupo de ovelhas para uma forma de governo muito mais abrangente – não apenas de cidades ou Estados, mas numa magnitude muito maior, toda a humanidade –, na qual mecanismos de governo dos homens, de condução de sua vida cotidiana, são postos em exercício com o pretexto de salvar suas almas, com a promessa de uma vida de abundância. Para Foucault (2008, p. 174) “de todas as civilizações, a do Ocidente cristão foi sem dúvida, ao mesmo tempo, a mais criativa, a mais conquistadora, a mais arrogante e, sem dúvida, uma das mais sangrentas”.

Uma das primeiras transformações do poder pastoral pré-cristão para o cristão propriamente dito, é que naquele apenas Deus era pastor, como coloca Foucault (2008), enquanto na pastoral cristã, Jesus era pastor, os apóstolos, bispos são pastores. Ou seja, agora o homem também podia conduzir vidas e suas almas. Como uma espécie de intermédio entre a humanidade e a sua salvação. Para tanto era preciso que esses pastores guiassem os homens em sua vida diária, para que pudessem ser salvos. Nesse sentido, a igreja é uma organização que exerce esse poder sobre os indivíduos e tem como objetivo a tarefa de garantir salvação ao rebanho. Ora, assim podemos pensar os rituais da igreja católica como mecanismos de controle, de governo do rebanho:

O que é o poder sacramental, o poder do batismo? É chamar as ovelhas para o rebanho. O da comunhão? É dar alimento espiritual. É poder, pela penitência, reintegrar as ovelhas que se desgarram do rebanho. O poder de jurisdição também é um poder de pasto. É, de fato, o poder de jurisdição que permite que o bispo, por exemplo, como pastor, expulse do rebanho a ovelha que, por sua doença ou por seu escândalo, seja capaz de contaminar todo o rebanho (FOUCAULT, 2008, p. 203).

É nesse sentido que Foucault (2008) vê no poder pastoral cristão uma arte de governar totalmente nova, uma forma de conduzir os homens, individualmente, em todos os atos de sua vida, minuciosamente, durante toda sua existência. Nisso, há uma dependência do rebanho para com o pastor. É o que Foucault (2008) chamou de *dependência pura*, a qual se dá por uma relação de submissão: a ovelha precisa do intermédio do pastor para conduzir sua vida à salvação e nisso, o indivíduo depende do seu guia tanto para as

coisas espirituais quanto para seu próprio agir diário; a abdicação da sua própria vontade para o exercício dessa obediência. Suas paixões e desejos devem ser pastorados por si, tendo em vista que nisso há uma inversão, em que a ovelha vigia sua consciência para que se mantenha obediente. Assim a obediência é uma finalidade numa relação mútua entre o pastor e a ovelha.

Outro aspecto importante na caracterização do *poder pastoral* é sua relação com o ensino pelo pastor. Para Foucault (2008, p. 239) no *poder pastoral*, a “vida cotidiana deve ser efetivamente assumida e observada, de sorte que o pastor deve formar, a partir dessa vida cotidiana das suas ovelhas, que ele vigia, um saber perpétuo que será o saber do comportamento das pessoas e da sua conduta”. Nesse sentido, um ensino que concerne em mostrar, pelo exemplo do pastor, inclusive, um modo de ver o mundo e agir diante dele. Esse ensinamento é um governo de condutas, posto que o pastor é encarregado de guiar as ovelhas pelo caminho da salvação e o ensino vem de um intermédio divino. Nisso, a obediência é obrigatória. E para Foucault (2008) esse é o novo que vem com o cristianismo. Sendo que em outras práticas pastorais anteriores se davam pela aceitação desse governo, de ser governado. Com o exame de consciência cristão, o sujeito é obrigado a obedecer ao pastor que exerce o poder de guiar. É obrigado fazer de sua vida, num estado permanente de exame de si, um sujeito obediente, possuindo os méritos necessários para a salvação. Portanto, dependente do pastor para tal.

Figura 2: *post* no *Twitter* oficial do Presidente da República, 2019



Fonte: [https://twitter.com/debora\\_d\\_diniz/status/1105163184745402369?lang=bg](https://twitter.com/debora_d_diniz/status/1105163184745402369?lang=bg)

No enunciado acima, um *post* no *Twitter* do presidente em 2019 nos servirá para uma análise do novo Governo – claro, nesse aspecto o qual investigamos –, na medida em que a forma de exercício do *poder pastoral* tem um objetivo, uma finalidade. E que finalidade é essa no atual Governo? Impedir “para sempre o mal”. O mal nesse caso é o comunismo, que foi eleito como o inimigo: aquele que confronta os valores morais cristãos, aqueles corruptos, não só da corrupção política, mas que corrompe a noção de família discursivizada como ideal para conservadores (heteronormativa, submissão da mulher ao marido, temente à Deus), que corrompe as universidades, as escolas e as diversas esferas sociais. Nesse sentido, a destruição do país, em sua *vontade de verdade*, quase aconteceu no Governo PT, colocados por essa *formação discursiva* como comunista e anticristã.

Portanto, os fundamentalistas não contemplam esse confronto como uma batalha unicamente política ou por valores e direitos sociais: trata-se, para eles, de uma guerra entre forças cósmicas, do bem contra o mal. Com isso, o mal está, para eles, permeado em todo o corpo social, em todos os ideais secularistas que pressionam a fé cristã ou que as ignoram em nome do desenvolvimento da democracia social (ARMSTRONG, 2001). Nesse sentido, fundamentalistas estão de todo modo, preocupados com o fim das suas tradições religiosas, com o “extermínio” da moral cristã, de sua derrota nessa guerra. A missão que o fundamentalista toma para si nessa empreitada é a purificação social.

Para evitar contaminação, geralmente se afastam da sociedade e criam urna contracultura; não são, porém, sonhadores utopistas. Absorveram o Racionalismo pragmático da modernidade e, sob a orientação de seus líderes carismáticos, refinam o “fundamental” a fim de elaborar urna ideologia que fornece aos fiéis um plano de ação. Acabam lutando e tentando ressacralizar um mundo cada vez mais céptico (ARMSTRONG, 2001, p. 9-10).

É nesse sentido que se diz “vamos trabalhar juntos para resgatar nosso amado Brasil!”. Resgatar o país da perversão mundana e, torná-lo puro novamente. Para isso, só é possível, impedindo o mal. Leia-se aquelas condutas e modos de subjetivação, tanto dos sujeitos quanto das instituições, que destoem da moral cristã.

## Brasil, um país fundamentalmente cristão

Para entendermos como a religião, sobretudo o cristianismo, consegue tanta relevância e representação do cenário político atual brasileiro, é necessário que voltemos algumas décadas atrás. Para Pleyers (2020) essa ascensão religiosa aconteceu quase tão rápida quanto em 1980 quando aconteciam dois processos de transformação no campo político brasileiro: os católicos progressistas perdiam força, enquanto os conservadores, precisamente os pentecostais tomavam espaço rapidamente. São acontecimentos nada inovadores. De fato, a igreja cristã exerce um papel fundamental na política na América do Sul (PLEYERS, 2020). O que significa dizer que há nisso uma intervenção em grande escala, ou em diversos contextos sociais e históricos na emergência da participação da esfera religiosa no exercício político. Esse avanço do conservadorismo pela América do Sul ou até mesmo no mundo – se considerarmos que este está sempre em evidência nos debates contemporâneos – acontece em intensidades diversificadas de acordo com a conjuntura política de cada nação.

Essa movimentação veloz no crescimento da igreja evangélica em detrimento da católica é bastante notável. Segundo o Datafolha<sup>1</sup> em 1991 o catolicismo contava com 83% da população brasileira. Dessa época até seu último censo em 2016 esse número despencou e o neopentecostalismo avançou consideravelmente

---

1. Disponível em:

[http://www.pesquisas.org.br/wp-content/uploads/2017/08/perfil\\_e\\_opiniao\\_dos\\_evangelicos\\_no\\_brasil.pdf](http://www.pesquisas.org.br/wp-content/uploads/2017/08/perfil_e_opiniao_dos_evangelicos_no_brasil.pdf). Acessado em: 12/04/2021.

somando 22% da população brasileira. Pleyers (2020) ainda expõe que o espaço deixado pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), interrompidas pelo movimento progressista católico, abriu um espaço vazio, um cenário perfeito para o avanço do neopentecostalismo. Essas CEBs tiveram uma função fundamental na inserção do cristianismo nas lutas políticas e de engajamento social com o que ficou conhecido como *cristianismo da libertação*. Em todo caso, ao permear a fé cristã dentro desses movimentos, pouco a pouco o lar das famílias, a vida de cada indivíduo foi introduzida ao evangelho: voltados para as práticas de libertação à luz do cristianismo o que se via eram práticas de militância cristãs em tais movimentos. Na Ditadura Militar Brasileira, por exemplo, tiveram grande participação nas manifestações e luta a favor de seu declínio. No entanto, tudo isso se transforma com uma mudança geral no Vaticano e a entrada de líderes conservadores na igreja (PLEYERS, 2020). Com isso, a igreja católica passa a perder espaço em diversos setores sociais, tais como favelas, subúrbios etc. Foi aí então que o neopentecostalismo “pôs seus ovos”.

Nesses locais, as igrejas neopentecostais assumiram a missão da educação popular nas favelas e se tornaram incubadoras de pequenos empreendedores e militantes conservadores, cuja visão religiosa levava a defender a questão moral e, em particular, a moral associada à sexualidade (aborto, casamento, homossexualidade etc.) (PLEYERS, 2020, p. 7).

Contudo, a caráter de uma análise dos modos de subjetivação quanto ao cristianismo no Brasil, não podemos dizer que, nesses casos, são práticas fundamentalistas. Há, por meio discursivo, a

construção de terminologias no meio cristão: o conservadorismo, afirma Almeida (2017), que não é uma força oposta à democracia, por exemplo, nos confrontos discursivos na política, são muitas vezes tidos como fascistas ou fundamentalistas. O próprio termo *fundamentalismo* seria uma forma de acusação contra os evangélicos. Para Almeida (2017) no Brasil não é comum que os evangélicos se denominem fundamentalistas como acontece nos Estados Unidos que seria de onde os evangélicos brasileiros absorvem os ideais e discursos moralistas.

Pleyers (2020) salienta que para compreendermos a relação da igreja e a política é necessário que se leve em consideração alguns pontos: nem todos os evangélicos são conservadores, católicos e evangélicos históricos praticantes da Teologia da libertação não compactuam das ideias mais conservadores do evangelismo, por exemplo; a disputa na orientação social acerca das condutas morais; outro caso é a heterogeneidade quanto à noção de política – enquanto alguns querem a participação e chegam mesmo a votar somente em cristãos, outros veem a política como algo mundano, negando então o exercício político (PLEYERS, 2020).

De acordo com Pérez Guadalupe (2019) os pentecostais e neopentecostais desempenham um papel de protagonistas no cenário político da América Latina, no decorrer dos últimos anos. Os pentecostais tinham como missão evangelizar e batizar o maior número de pessoas possível. O movimento ficou conhecido com o batismo pelo espírito santo, que por meio desse falavam a língua dos anjos, representando o dia de pentecostes citado na bíblia. Para o autor, o pentecostalismo nega a vida terrena e as práticas que destoam da fé cristã. Nisso, “os pentecostais, historicamen-

te têm criticado o materialismo, hedonismo e o comportamento irresponsável dos não-evangélicos. As consequências disso é a visão de um futuro que enfatiza o conflito no mundo com o propósito de não ser por ele contaminado” (PÉREZ GUADALUPE, 2019, p. 47-48 tradução nossa<sup>2</sup>).

Enquanto os neopentecostais, de outro modo, fazem um movimento conciliador, até certo ponto que convenha, com a realidade do mundo. Assim, a título de exemplo, não negam o consumismo – como podemos lembrar a Teologia da prosperidade – até mesmo tendem a ser mais flexíveis com algumas formas de conduta fora da igreja (PÉREZ GUADALUPE, 2019). Essas duas vertentes acabaram numa guerra pela legitimidade ou credibilidade de sua perspectiva e interpretação das escrituras.

Essa nova visão do neopentecostalismo faz uma inversão de valores e agrega o liberalismo afirmando, a partir dessa teologia da prosperidade, que todo o ganho financeiro significa a benção de Deus. Para Pérez Guadalupe (2019) esse *reconstruccionismo* feito pelo neopentecostalismo, que começa com evangelismo estadunidense da década de 70 que “tem como alvo se inserir na esfera política para incorporar uma demanda de cidadãos na sua agenda religiosa, mas parte da lógica de ganhar poder” (PÉREZ, GUADALUPE, 2019, p. 49). Nesse sentido, a reconstrução de ideais e interpretações totalmente novas das escrituras, almejam tanto a agregação de fiéis quanto a representação ou o poder político, poder social.

No Brasil, a Bancada Evangélica tem uma forte expressão nas pautas políticas hoje discutidas. Almeida (2019) apresenta algumas proposições que são foco na atuação discursiva da fren-

---

2. Todas as traduções desse trabalho são nossas.

te parlamentar evangélica, seja visando aprovação dos eleitores, seja para por em exercício político a moral cristã. Em 2015 os temas religião, LGBT, mulher, educação, penal e família estiveram muito presente nessa estimativa. Com a chegada da década de 2010, os evangélicos tiveram mais sucesso que jamais tiveram, pontua Pleyers (2020), com declínio da influência do Governo PT no debate público. Em 2013 o pastor Marco Feliciano foi nomeado para Comissão dos Direitos humanos e Minorias na Câmara dos Deputados. Entre outras vitórias para a bancada foi a eliminação da cartilha anti-homofobia<sup>3</sup> das escolas pela pressão dos deputados evangélicos em 2011. Em resposta à “ideologia de gênero” como costumam se referir. Caso o Governo Dilma não cedesse à pressão, as votações na câmara seriam barradas.

A ideia liberal econômica também se torna uma ferramenta nessa batalha contra a esquerda antes em vigor no país: “celebram o esforço e o mérito individuais, e opõe-se, por exemplo, a políticas públicas e sociais de transferência de renda, como o Programa Bolsa Família dos governos Lula e Dilma” (ALMEIDA, 2017, p. 13). É aqui que a Teologia da prosperidade se mostra extremamente relevante para o discurso político, na medida em que se baseia um ideal meritocrático em detrimento de políticas públicas como o Bolsa Família. De acordo com Almeida (2017), com esse gesto, pode-se desmerecer todo o benefício social que um projeto como esse pode oferecer. Se a condição financeira reflete a benção de Deus na vida, o Estado, com a implantação do projeto, só estaria mostrando a incapacidade social de se aproximar de Deus. Apenas

---

3. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/215309-pressao-de-bancadas-faz-governo-cancelar-kit-sobre-homossexualidade/>. Acessado em: 04/12/2020.

o trabalho, o esforço individual poderia garantir sucesso financeiro e conseqüentemente, espiritual. Assim, “O sentido do discurso foi de menos Estado na distribuição de benefícios e mais empreendedorismo” afirma Almeida (2017, p. 14).

Contudo, parece-nos que o foco principal é a conduta moral, a conduta social. E aqui não se trata de disputar a preferência social sobre essa ou aquela pauta moral: diz respeito a institucionalizar essas pautas e adequá-las à legislação pelo poder político (ALMEIDA, 2017, p. 18). Foi assim com o ECA<sup>4</sup> que virou motivo de disputa ideológica na agenda da Bancada Evangélica visando incluir o feto no direito à vida. Assim, a negação do aborto, o Estatuto da Família, na qual o confronto se deu em relação à normatização do casal hetero (homem-mulher), a exclusão do homossexual do debate, a revogação da proibição do tratamento da homossexualidade como doença. Visava-se uma cura para a homossexualidade. Esses são os três projetos considerados emblemáticos para a frente política evangélica (ALMEIDA, 2017, p. 18).

Além disso, a visão neopentecostal, objetiva a punição e repressão das condutas divergentes: a redução da maioria penal, o discurso armamentista que se opõe ao Estatuto do Desarmamento em vigor no Governo PT, as políticas carcerárias, a militarização de parcelas públicas, entre outros. Para Almeida (2017, p. 21) “são medidas governamentais que apontam para posturas e ações mais repressivas e punitivas dos aparelhos de segurança do Estado”. A apologia à Ditadura Militar Brasileira e discursos em manifestações clamando intervenção militar e o AI-5 também são práticas pautadas pela direita brasileira em gestão.

---

4. Estatuto da Criança e do Adolescente.

Todos esses conflitos em discurso no campo político atual brasileiro tiveram uma grande ferramenta de disseminação: as redes sociais, os canais de TV (como a Record<sup>5</sup> e programas de TV como de Silas Malafaia, entre outros representantes religiosos) serviram como “catapulta” e os alvos eram toda a população. “Ressalta-se os canais de comunicação abertos na TV compõe o cenário domésticos para boa parte da população, principalmente as camadas mais pobres” (ALMEIDA, 2017). Além de contar com *Whatsapp*, *Facebook* e *Twitter* os quais foram usados em larga escala para a divulgação de *Fakenews* sobre as pautas morais e políticas defendidas na campanha de 2018. O resultado dessa empreitada foi o impeachment da Presidente petista Dilma com a aceitação do pedido por um dos membros da bancada evangélica, Eduardo Cunha. Consequentemente, a eleição do então Presidente da república Jair Bolsonaro com 55% dos votos válidos, que carregava como *slogan*, como já mencionamos, os dizeres “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos” e intitulava seu projeto como “Caminho para a prosperidade”. Referenciando diretamente os ideais neopentecostais (PLEYERS, 2020, p. 10), trazendo tanto a verdade cristã quanto o neoliberalismo para seu discurso.

---

5. A emissora pertence ao líder da igreja Universal do Reino de Deus, Edir Macedo.

Figura 3: Marcha da família com Deus pela liberdade, 2021



Fonte: <https://www.poder360.com.br/brasil/religiosos-protestam-em-brasil-contradecisao-do-stf-sobre-cultos-emissas/>

O enunciado acima é uma foto do movimento promovido por membros da Marcha da família com Deus pela Liberdade, realizado em abril de 2021 na capital Brasília, havendo convocações em todas as capitais brasileiras. Na ocasião, grupos de várias vertentes do cristianismo, entre religiões católicas e evangélicas se reuniram para se manifestarem contra a decisão do STF (Supremo Tribunal Federal) que deu autonomia aos Estados e municípios para fecharem ou não os templos religiosos durante a pandemia do COVID-19. Os manifestantes carregavam bandeiras do Brasil, liam versículos bíblicos, cantavam o Hino Nacional, além de discursarem em apoio ao Presidente durante todo o ato. Ainda num ponto crítico da pandemia, os militantes aglomeravam, mesmo quando a prescrição era de manter distanciamento social. Alguns usavam máscaras, outros não. Também foi organizada uma carta na qual faziam críticas ao STF com passagens bíblicas bem direcionadas a quem “desrespeita o povo brasileiro”.

Toda essa resposta à medida do Supremo tinha como objetivo “lutar pela liberdade da família cristã”. A liberdade reclamada era a de abrir igrejas na pandemia, além de apoiarem a abertura do comércio. Ambas as pautas eram defendidas pelo próprio Presidente da República. Nesse contexto, a construção discursiva era de que a família cristã estava sendo atacada pelo STF que fora corrompido pela esquerda, pelo comunismo. Colocando-se na posição como oprimido, vemos neste gesto aquelas atitudes que demonstram como opera o fundamentalismo: “retorno do oprimido” – de Chauí (2006), para que então, segundo a definição de Armstrong (2001), possa reagir, possa mostrar sua força reativa ao mal que tenta tirar sua liberdade. Marco Feliciano deu o nome de *cristofobia*, afirmando haver perseguição cristã no Brasil pela esquerda, ao fato de suas pautas serem rechaçadas pelo STF, movimentos sociais e representações políticas.

Tal conjuntura nos faz compreender como esse discurso fundamentalista emerge no atual governo, ou como a racionalidade fundamentalista que opera no Brasil intervém na esfera política, por meio de uma vontade de verdade totalizante. Portanto, há no enunciado, regularidades que o relaciona com o enunciado na figura 1º: o apelo ao discurso religioso para justificar um ideal político e 2: a defesa da família cristã, do conservadorismo; repúdio ao comunismo (visto a caixa alta e em destaque com a cor vermelha) e uma (re)ação conjunta do povo cristão contra medidas que interferem, segundo essa *formação discursiva*, a liberdade cristã. Reiterando que o país é cristão, é conservador. Nesse sentido, a medida seria contra o povo, contra o Brasil, contra Deus. Para

expressar sua revolta, são reformulados os dizeres da campanha bolsonarista para “Deus acima de tudo e de todos”.

Figura 4: Marcha da Família com Deus pela Liberdade, 2021



Fonte: <https://www.poder360.com.br/brasil/religiosos-protestam-em-brasil-contradecisao-do-stf-sobre-cultos-e-missas/>

No mesmo ato, havia bandeiras que carregavam o discurso a favor da intervenção militar, nos moldes da Marcha da Família com Deus pela Liberdade que teve um papel central na Ditadura Militar Brasileira, ao apoiar o golpe de 64. Ela volta, como que em um retorno, munida de um tom novo. Porém, dessa vez não queriam a derrubada do Presidente da República, mas manter seu pastor no poder. Há aí a presença do mesmo sistema de regularidade, na medida em que quer destruir uma instituição (essa *formação discursiva* vista como esquerdista e, portanto, contra a família cristã). O ideal da Marcha realizada pelos bolsonaristas era se contrapor a toda ameaça à vontade política do presidente e seus seguidores. O ataque ao STF surge em um contexto em

que aplicando a lei, esse órgão impedia as ações arbitrárias do governo Bolsonaro.

### Para efeito de fim

Há muito a ser discutido a respeito dos movimentos fundamentalistas no campo social e como isso influencia o cenário político atual brasileiro, bem como seus efeitos na democracia. No entanto, as análises aqui realizadas nos subsidiaram para elencar aspectos dessa *formação discursiva*, estratégias na composição de discursos e a atuação do Governo Bolsonaro. Atuação que nos permite dar forma, através de regularidades discursivas, a sua pertença a uma *formação discursiva* fundamentalista cristã que visa a imposição de uma “verdade” cristã, a fim de eliminar outras condutas que se afastam dessa verdade. Nesse sentido, a própria modernidade se torna uma ameaça às tradições religiosas, na visão do fundamentalista, causando um ressentimento nostálgico da época (por vezes fictícias) em que suas crenças tinham maior influência no debate. Assim, trava uma guerra em nome de Deus, assumindo para si a atitude de militante em defesa dos valores cristãos ameaçados, contra o diálogo democrático e a pluralidade de ideias e realidades outras. Nisso, podemos destacar um aspecto do *poder pastoral*. O resultado é a visão da chegada de uma época na qual uma guerra escatológica deve ser iniciada para que o mundo não seja contaminado pelo mal – leia-se tudo aquilo que diverge da doutrina.

Nesse sentido, os efeitos de práticas radicais como as fundamentalistas analisadas, na democracia brasileira, podem ser di-

versos e, sobretudo, preocupantes: as atitudes fundamentalistas partem de uma noção religiosa da discussão ou ideia, porém o objetivo é manifestar poder na articulação dos saberes cristãos. Como já foi dito neste trabalho, ao tratarmos do *poder pastoral*, o alvo é a condução do rebanho para que ele não sofra, não se perca, levando-se em consideração seus saberes. Dessa forma se exerce, de forma efetiva, uma racionalidade refletida para um fim específico. Com isso, a relação do *poder pastoral* e seus efeitos sobre a democracia se manifestam no confronto discursivo com o outro que representa o mal a ser combatido. Na formação discursiva fundamentalista o inimigo representa a ameaça de um desvio perigoso para o sujeito.

Essa articulação em exercício nas relações de saber-poder aponta para o funcionamento da relação pastor-ovelha no Brasil de hoje. Fundamentando a ideia de que a forma pela qual o *poder pastoral* se exerce não foi encerrada ou abolida de vez. O seu funcionamento e organização, não cessou, mas se adequou ao nosso momento histórico, sofrendo transformações, pelas quais se reorganiza na conjuntura política atual brasileira.

Por esse ângulo, o exercício dessa forma de poder, racionalmente objetiva, visa a imposição do que é certo ou errado, do que deve ou não ser aceito, com base na moral cristã. O exercício desse poder se dá de forma coercitiva, excludente, sem chances para diálogo, materializando assim, uma racionalidade fundamentalista cristã nos acontecimentos que envolvem a atuação do atual Governo brasileiro. Tal racionalidade fundamentalista aparece também em movimentos supremacistas, como é o caso do fascismo, tendo em vista que o fascismo se destina a dividir a

população entre aqueles que estão dentro da norma de conduta discursivizada como naturalmente aceita e aqueles que, não pertencendo a essa norma, não deve ter lugar na sociedade. Na atual conjuntura política brasileira, desenha-se uma conexão entre grandes corporações religiosas, destacando-se a articulação entre corporações evangélicas e o governo de Bolsonaro, centralizada na implementação de um projeto de extrema-direita, cujo alvo é o cerceamento de direitos, a proliferação do preconceito e discriminação, o ataque às liberdades democráticas, à ciência, à educação e à cultura, valendo-se de uma visão fundamentalista da religião para exercer sua ação na política.

## Referências

AINZ, Alessandra. **Acotando el concepto de fundamentalismo: una definición.** Universidade de Almeria, An. teol. 143-171 ISSN 0717-4152, p. 143-171, 2011.

ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada. Evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu** (*On-line*), n. 50, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n50/1809-4449-cpa-18094449201700500001.pdf>.

ALMEIDA, Ronaldo. Bolsonaro presidente: Conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos estudos CEBRAP** (*On-line*), v. 38, n. 1, p. 185-213, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/v38n1/1980-5403-nec-38-01-185.pdf>.

ARMSTRONG, Karen. **Em nome de Deus: o fundamentalismo no judaísmo, no cristianismo e no islamismo.** Tradução: Hildegard Feist. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2001.

CHAUÍ, Marilena. (2006). **Fundamentalismo religioso**: a questão do poder teológico-político. In *Filosofia Política Contemporânea. Controvérsias sobre Civilização, Império e Cidadania*. Atílio A. Boron, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. São Paulo, Departamento de Ciência Política. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo.

DATAFOLHA. Perfil e opinião dos evangélicos no Brasil. Instituto **Datafolha**, dezembro de 2016. Disponível em: [http://www.pesquisas.org.br/wp-content/uploads/2017/08/perfil\\_e\\_opiniao\\_dos\\_evangelicos\\_no\\_brasil.pdf](http://www.pesquisas.org.br/wp-content/uploads/2017/08/perfil_e_opiniao_dos_evangelicos_no_brasil.pdf). Acessado em: 11/11/ 2021.

FERREIRA, Manuela Lowenthal. **Evangélicos e Extrema Direita no Brasil**: um projeto de poder. Revista Fim do Mundo, nº 1, jan/abr 2020.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Sobre verdade e mentira**. Tradução: Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2012.

PÉREZ GUADALUPE, José Luis. **Evangelicals and Political Power in Latin America**. Tradução: Judy Butler; Shirley Cjahua. Statutory Deposit at the National Library of Peru Number 2019-0666. 1st ed., June 2019.

PLEYERS, Geoffrey. A guerra dos deuses no Brasil: da teologia da libertação à eleição de Bosonaro. Tradução: Gabriel Guerra, Luisa Souto, Flavia Faria e Brena de Almeida. University of Louvain – Louvain-la-Neuve, Bélgica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e233566, 2020.

SEAWRIGHT, L. A. **Entre Deus, Diabo e Dilma**: messianismo evangélico nas eleições 2010. São Paulo: Fonte Editorial, 2012.

## 6

# “Pra minha história contá”: plurilinguismo interno e topografia em canções de cearenses

Maria das Dores Nogueira Mendes

### Considerações iniciais

Assim como Costa (2011) que utiliza em sua pesquisa o instrumental teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa delineado por Maingueneau (2001) para analisar a produção literomusical brasileira, a nossa pesquisa relaciona essa mesma base teórica a objeto análogo. No entanto, propomos uma articulação entre dois conceitos menores, quais sejam o plurilinguismo interno, subsumido no código de linguagem, e a topografia, imerso na cenografia, a fim de investigarmos a dimensão regional do posicionamento “Pessoal do Ceará”<sup>1</sup>. O código de linguagem nos será útil, visto que há, nas canções que compõe o nosso *corpus*, palavras e expressões que constroem a representação de variedades do falar nordestino-cearense e de

---

1. A denominação Pessoal do Ceará abarca toda a leva de cancionistas que saiu do Estado (e, por vezes, aqueles que ficaram) no princípio da década de 1970. Entre eles estão Ednardo, Fagner, Belchior, Rodger Rogério, Fausto Nilo, Cirino, Tetty, Ricardo Bezerra, Augusto Pontes e muitos outros. O fato de os sujeitos do “Pessoal do Ceará” serem, para o discurso acadêmico, reconhecidos como um grupo, leva-nos a usar, no decorrer do trabalho, a expressão Pessoal do Ceará, livre de aspas.

suas topografias, na medida em que evidenciam a região Nordeste e o Estado do Ceará.

Efetuamos assim uma busca por elementos comuns à produção do posicionamento, os quais julgamos evidenciar uma marcação identitária regional (cearense) dessa posição enunciativa no discurso literomusical brasileiro. Tomamos a topografia e o plurilinguismo interno como elementos principais da nossa investigação devido ao pressuposto de que um posicionamento dito regional como o “Pessoal do Ceará” faz, no nível cenográfico, referências constantes ao lugar de origem (Ceará/Nordeste), o que sinaliza para a composição de uma identidade regional, contribuindo, dessa forma, para um estudo da regionalidade (cearensidade), que parte do próprio investimento cenográfico, operado por Ednardo, Fagner e Belchior. Destaca-se, portanto, como relevância da pesquisa, o tratamento dado às realidades topográficas, linguísticas e a identidade, as quais são analisadas como construções discursivas.

## I Posicionamento e investimentos

Segundo Maingueneau (2001), o ato de posicionar-se pode ser compreendido também como uma “tomada de posição” ou uma ancoragem num espaço conflitual (fala-se de uma “posição” militar), o que significa a filiação a uma produção anterior, seja retomando ou repelindo suas características. Tomemos como exemplo os artistas selecionados para nosso estudo, Ednardo, Fagner e Belchior, que consideramos se inscreverem, no início de suas carreiras, em um posicionamento regional cearense pelo lugar

que a sua produção lhes confere no campo do discurso literomusical brasileiro.

Essa forma de introdução em um percurso anterior, ou de formação de um novo movimento, que Maingueneau (2001) denomina posicionamento, tanto determina como é determinada pelo investimento em um gênero que integrará a nova obra, visto não como um elemento exterior a ela para transmitir-lhe o conteúdo, porém como um dispositivo de comunicação, no qual o enunciado e as circunstâncias de sua enunciação estão implicados para realizar um macroato específico de linguagem.

O conceito de investimento é utilizado por Maingueneau (2001) para referir-se apenas ao gênero do discurso. No entanto, Costa (2001) alarga seu uso ampliando-o também para o que Maingueneau denomina cenografia e código de linguagem. Na nossa análise, pretendemos considerá-los do mesmo modo que o investimento genérico, ou seja, como constitutivos dos posicionamentos. Além disso, em se tratando das canções do Pessoal do Ceará, julgamos haver mesmo um investimento topográfico, em razão da relevância que atribui aos espaços nas cenografias.

## 1.1 Investimento linguístico

No livro *O contexto da Obra Literária*, Maingueneau (2001) instaura, entre a obra e o código linguístico, relação semelhante a dela com o gênero, ou seja, ambos são “parte integrante[s] do posicionamento da obra” (p.101). O autor desenvolve essa ideia mostrando que as obras não são produzidas sobre uma língua *a priori*, mas se colocam na interação das variadas dimensões que

a compõem. Logo, o fato de a literatura existir é essencial para a fixação e demarcação de uma língua que seria própria à literatura, em vez de apenas “língua”. Todavia, a língua com a qual o escritor depara não é uma edificação homogênea, porém uma “interação de línguas” e de registros que correspondem ao conceito de interlíngua. Na formulação do autor, essa noção estabelece a enunciação que particulariza as obras, já que se congrega, em uma conjuntura determinada, os múltiplos usos de uma mesma língua e a relação dela com outras acessíveis tanto no tempo como no espaço.

Um escritor define seu código particular de linguagem por meio da interlíngua, levando em consideração a situação do campo literário e a posição por ele ali ocupada. Para o conceito de código, cooperam dois sentidos do termo: o primeiro, mais estrito, liga-se ao “código como sistema de regras e de signos que permitem uma comunicação” e o segundo, mais amplo, refere-se ao “código como conjunto de prescrições; por definição, o uso da língua que a obra implica se mostra como a maneira em que é necessário enunciar, pois é a única conforme ao universo que ela instaura” (p.104).

Uma viagem através da interlíngua pode ocorrer tanto pelo caminho do plurilinguismo interno, como pela passagem do plurilinguismo externo, sendo que o primeiro se relaciona com as diversas formas de uma mesma língua, modalidades que podem se referir à geografia (dialetos, regionalismos...), à estratificação social (popular, aristocrática...), a situações de comunicação (médica, jurídica...) e a níveis de língua (familiar, oratório...); e o segundo refere-se à relação da obra com “outras línguas”, em-

bora esse limite seja sempre estabelecido a partir do prisma da obra, que demarca o que é “interior e exterior a sua língua”.

Consideramos importante ressaltar ainda que, segundo o autor francês, nenhum uso linguístico na literatura é imparcial, já que sempre enfrenta outros usos, os quais, por sua vez, estão atrelados à delimitação de outros posicionamentos no campo literário. Entendemos que assim também o seja no que se refere ao discurso literomusical.

## 1.2 Investimento cenográfico

Mesmo detectando as condições de enunciação legítimas vinculadas a cada gênero, ainda não é possível adentrar “a situação através da qual uma obra singular, coloca sua enunciação, a que a torna legítima e que ela, em compensação legítima.” Isso só ocorre no plano da cenografia, que define no nível textual “as condições de enunciador e de coenunciador, mas também o espaço (topografia) e o tempo (cronografia) a partir dos quais se desenvolve a enunciação” (MAINGUENEAU, 2001, p. 123). Conforme o autor francês, podem ser utilizados expedientes variados para instaurar uma cenografia, entre os quais se localizam:

- a) A exibição da cenografia que torna o texto possível, por indícios textuais variados;
- b) As indicações paratextuais: um título, a menção a um gênero, um prefácio do autor.
- c) As indicações explícitas nos próprios textos, que reivindicam, muitas vezes, a caução de cenários enunciativos preexistentes.

Contudo, faz-se necessário esclarecer ainda, que, de acordo com Maingueneau (2001, p.31), a cenografia de uma obra não se satisfaz apenas em copiar “um contexto enunciativo preestabelecido”, mas instala-se sempre para além daquele em que se fundamenta, imprimindo-lhe movimento.

Por fim, é preciso esclarecer que a investigação da cenografia com seus diferentes componentes, em especial, a topografia, não representa o objetivo último do nosso trabalho, que pretende analisá-la como um forte princípio unificador e gerador de posicionamentos regionais.

### 1.3 Investimento topográfico

A topografia é crucial e serve como critério de análise para a nossa pesquisa, porque a considerarmos como uma construção discursiva dos locais que são referenciados nos enunciados, o que sinaliza para uma marcação identitária regional cearense do posicionamento “Pessoal do Ceará” na esfera da música popular brasileira.

Por conseguinte, essa categoria recebe relevância no nosso trabalho, por pressupormos que um posicionamento dito regional (local) faça referências mais concretas a lugares, paisagens etc. do que, por exemplo, um posicionamento ideológico qualquer. Partindo desse pressuposto, investigamos as topografias construídas nas canções pelo viés discursivo e, para isso, tomamos a comunidade discursiva, o posicionamento e as marcas textuais deste, com diferentes designações topográficas.

Por meio de tais aspectos, pretendemos apontar como se arquiteta na canção a construção da identificação de um sujeito

com uma determinada região geográfica (país, Estado ou cidade), especificamente com o Ceará/Nordeste, visto considerarmos que antes de ser um dado que lhe é natural, aquela é, de fato, fruto de um processo de construção social e discursiva.

## 2 A construção discursiva da identidade regional

Conforme Hall (2005), o conceito de identidade pode ser posto à prova, já que é “demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea”. Assim, propõe que em lugar de se pensar em “identidade como uma coisa acabada”, deveríamos pensar em ‘identificação’, concebendo-a como “um processo em andamento”. Logo, a identidade não emerge plenamente do interior dos indivíduos e sim de uma ausência de completude que é ocupada “a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (p.8).

O autor propõe também que tanto o significado como a identidade despontem nas relações de similaridade e diferença com o outro (palavra ou indivíduo). Isso nos leva a pensar que a identidade é construída em processos linguísticos e sociais de natureza ideológica, ao invés de ser simplesmente algo natural, como concebe o senso comum. Enfim, como ressalta Hall (2005, p. 18):

A identidade é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo con-

tinuamente deslocadas [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

De acordo com o autor, as culturas nacionais constituem uma das principais fontes de identidade cultural no mundo moderno. No âmbito do nacional, um caso de estudo interessante sobre a construção das identidades culturais é o aflorar, por intermédio dos meios de comunicação de massa, dos movimentos regionais no discurso literomusical brasileiro, nos anos 70, entre eles, o “Pessoal do Ceará”.

Essas visões e interpretações regionalistas buscam continuamente se impor como nacionais, ao mesmo tempo em que demonstram um amor pela sua região. Nas canções selecionadas para o nosso estudo, esses atributos figuram pelas modalidades que podem se referir à geografia (dialetos, regionalismos...), à estratificação social popular que compõem o plurilinguismo interno e à mobilização de topografias nordestinas e cearenses.

### 3 Plurilinguismo interno, topografias e identidade regional no Pessoal do Ceará

Para classificar um posicionamento como regional, Costa (2001) elege como critério maior a regionalidade que os próprios cantores e compositores definem ao nível das canções em sua orientação na esfera da música popular brasileira. Em vista disso, analisamos duas canções dos três expoentes do Pessoal do Ceará, salientando aspectos relativos ao código de linguagem, sobretudo o plurilinguismo interno, e à cenografia, especialmente, as topografias e a construção da regionalidade desse posicionamento.

### 3.1 Canções de Belchior

Na diversificada produção literomusical de Belchior podem ser encontrada canções que veiculam elementos relativos ao Nordeste e ao Ceará, como ocorre na canção *Rodagem* (Belchior, 1974):

No meu gibão medalhado, / o peito desfeito em pó, / sob o sol do sertão/  
passo poeira, cidade, saudade, / janeiro e assombração.  
// Nosso sinhô! que vontade .../ Meu Deus, ai! Que légua/ Eh!  
mundão/ Me larguei nessa viagem, / por ser a rodagem pro seu coração//  
Afine os ouvidos e os olhos, Luzia/ que eu venho de longe: / Oropa, França e Bahia /  
Semana que entra, / no primeiro dia (domingo)/ eu te encontro na feira, Luzia.

Na canção “Rodagem”, o título já nos remete a uma forma linguística já utilizada no interior do Ceará para designar as rodovias. Na verdade, o que ocorre nesses lugares é uma redução da locução sinônima à rodovia, ou seja, estrada de rodagem. O título já anuncia também a topografia da estrada, de onde o enunciador narra sua viagem para encontrar a amada. É importante verificar também que tanto o enunciador como o coenunciador da canção parecem ser nordestinos, já que aquele usa gibão, enquanto esta se chama Luzia, nome bastante comum no Nordeste. A alta frequência desse nome deve-se justamente a devoção à santa de nome homônimo, protetora da visão e a padroeira dos vaqueiros, devido a muitos deles ficarem cegos, por estrepadas dos arbustos da caatinga.

O lugar de onde o enunciador vem parece muito distante do ponto de destino onde encontrará a amada. Verifica-se isso por toda a letra da canção principalmente nos versos “Meu Deus, ai! Que

légua” e “que eu venho de longe/ Oropa, França e Bahia”. Primeiramente, a locução “Que légua”, além de denotar a lonjura, pode remeter para a canção “Légua Tirana” (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, 1949), que também narra uma viagem penosa, devido à distância. Depois, a expressão “Oropa, França e Bahia”, que reitera o sentido do verso anterior “que venho de longe”. O campo no qual tal expressão é utilizada é vasto, porém, salientamos o sentido relativo à referência a lugares longínquos não específicos. Verificasse, de forma empírica, devido a não termos encontrado estudos sociolinguísticos que descrevam a sua realização, que a pronúncia da palavra “Europa”, com a monotongação do ditongo “eu” em “o” (Oropa) é comum no falar coloquial do nordestino, principalmente, em áreas rurais. Esse falar nordestino pode ser visto, além de pelo ângulo da variedade geográfica, também pelo da variedade de estratificação social, utilizada pelas pessoas com poucos anos de educação formal, como ocorre também com a palavra “sinhô”, tal como está grafada na canção.

Tal expressão já foi empregada, conservando esse sentido, e com uma grafia fiel à pronúncia, por diversos autores nordestinos, como o potiguar, Jaime Adour da Câmara, modernista da vanguarda antropofágica, que publicou o documentário de viagem *Oropa, França e Bahia* e o pernambucano (recifense) Ascenso Carneiro Gonçalves Ferreira, da primeira geração do Modernismo, autor do poema épico *Oropa, França e Bahia*. Este poema, por sua vez, foi musicado no CD Homônimo (Oropa, França e Bahia, 1988), pelo também pernambucano Alceu Valença.

Desse modo, fica patente que o enunciador vem de longe e devido ao seu esforço, adverte à amada antecipadamente da data

e do local do encontro, para que esta não o perca. Para a indicação temporal, o enunciador usa a expressão “semana que entra”, e seleciona para o encontro amoroso um espaço também característico da cultura nordestina, a feira. A feira livre nordestina caracteriza-se por possuir baixos preços e pela diversidade de produtos para suprir a necessidade de toda a população das cidades nas quais ocorrem e de suas regiões circunvizinhas. Podemos dizer também que a diversidade de produtos desses locais veicula, simultaneamente, referências culturais locais e externas, havendo uma mistura de tradição e atualidade.

Além do termo “feira”, constatamos que a canção traz outros vocábulos que reforçam uma identidade com o Nordeste. Logo no verso inicial, verifica-se a palavra “gibão” para a qual o dicionário Aurélio eletrônico registra, considerando as coerções do contexto da canção, dois possíveis significados: 1. Vestidura antiga, que cobria os homens desde o pescoço até a cintura. 2. Espécie de casaco curto que se vestia sobre a camisa. Julgamos que o último conceito poderia ser suficiente para designar o significado do termo tal como foi empregado na canção, embora não possamos, em se tratando desta palavra, nos contentar apenas com o(s) significado(s) que nos transmite, mas é necessário considerar também que o vocábulo nos remete para um lugar e um meio sociocultural.

O gibão faz parte da indumentária de um típico personagem da caatinga, “o vaqueiro”<sup>2</sup>, já descrito por Euclides da Cunha

---

2. O ciclo do gado funda a fazenda, o vaqueiro do Nordeste, antigamente um escravo, fica senhor do gado, da casa, dos cavalos, responsável pelas iniciativas imediatas para defender os animais entregues à sua energia. Movimenta-se nas caatingas, portanto tem necessidade de cobrir-se de couro para enfrentar arbustos espinhosos e retorcidos no galope árduo do seu cavalo, caçando reses tresmalhadas ou ariscas. Disponível em: <http://www.jangadabrasil.com.br/agosto24>. Acesso em: 25 ago. 2020.

(2002, p. 118-119): “As vestes são uma armadura. Envolto no gibão de couro curtido, de bode ou de vaqueta; apertado no colete também de couro”. O gibão também é citado diversas vezes no capítulo III (Cadeia) do romance “Vidas Secas” (2006), de Graciliano Ramos, como parte da indumentária da personagem Fabiano, que também trabalha como vaqueiro em uma fazenda: “Fabiano, (...) vestiu o gibão, passou as correias dos alforjes no ombro (...)”. Logo como componente das vestes do vaqueiro corresponde a uma espécie de jaqueta de couro enfeitada com pespontos e fechada com cordões de couro. Tal adereço vem sendo considerado, através dos tempos, junto a outros como o chapéu de couro, símbolo de “nordestinidade”.

Diferentemente da canção anterior na qual a remissão ao Nordeste ocorre mais por meio de variação regional, em Cemitério (Belchior, 1974), identificamos mais a construção dessa identidade pela variação de estratificação social popular e pelo uso de topônimos:

mi mi/ se se/ ri ri/ cor cor/ di di/ osi osi/ ssi - ma - men  
 - te ssi - ma - men - te/ misericordiosi misericordiosi/ misericordiosi misericordiosi/ osi osi/ osi osi/ ssimamente ssimamente/  
 o cemitério é geral/ a morte nos faz irmãos/ tu nessa idade e não sabes/ tudo é sertão e cidade/ tudo é cidade e sertão/campina grande - vereda geral/ eh ! vila eh cidadão/ campina grande - vereda geral/ eh! civilização/ tudo é interior tudo é interior/ tudo é interior tudo é interior/tudo é interior tudo é interior/interior interior/ interior interior/ inté a capital inté a capital/que babiloniou que babiloniou.

Nessa canção, o enunciador incorpora dialeticamente o lado negativo do progresso, à medida que relaciona o tradicional e o moderno. Tal associação é construída, inclusive, por meio do

plurilinguismo que a canção apresenta quando o enunciador utiliza isoladamente a variação que pode ser considerada tanto geográfica como social, “inté”, em meio a um sistema no qual outras variações linguísticas não ocorrem. Ressaltamos que, como são adotados procedimentos concretistas na canção, tal variação pode ter sido escolhida também por se assemelhar mais, tanto sonora como visualmente à primeira parte da palavra “interior”, o que não ocorre com a forma padrão “até”. A palavra “inté”, como se iguala às duas primeiras sílabas de “interior”, pode ser tomada como a redução desta, e, quando colocada justaposta a “cidade”, sugere essa ideia de unidade entre os dois espaços.

O enunciador cita como exemplo de tal unidade a cidade “Campina Grande”, que, apesar de se localizar no interior da Paraíba, tinha já na época da composição da canção, ares de capital, porque é a cidade mais populosa, depois da capital João Pessoa, pelo fato de contar com duas universidades públicas e manter uma agenda cultural variada. Além disso, é considerada um dos principais polos industriais e tecnológicos da Região Nordeste do Brasil, portanto, reflete bem a integração entre sertão (interior) e cidade (capital).

### 3.2 Canções de Ednardo

Na produção de Ednardo, também surgem elementos que reforçam uma identificação com o Nordeste. Vejamos como isso ocorre na canção Lagoa de Aluá (Vicente, Climério e Ednardo, 1979):

Uma lagoa nasceu dentro do meu peito/  
Pra de noitinha vir a lua  
espia/  
E o meu amor mergulhando dentro dela/  
Nadando nela

seus cabelos se molhar/ Como é bonito ver o meu amor nadar/  
Nessa lagoa que nasceu dento de mim/ Depois notar que de tanto  
se banhar/ Meu amor virou saudade e saiu no meu chorar// Se  
essa lagoa fosse um copo de aluá /Eu vivia dentro dela até me  
maravilhar// E hoje em dia se me “alembro” da lagoa/ Sinto que  
a lua tá morando no meu peito// E o seu clarão é a luz do seu  
amor/ E depois que me encandeia faz a luz do meu olhar/ E vejo  
claro que a lagoa que não vejo/ É o gosto desse beijo que não  
posso mais beijar.

Logo no título, destaca-se a palavra aluá, que, conforme Maior (1995), designa uma bebida fermentada de abacaxi, milho ou arroz, acrescida de açúcar. Foi trazida pelos portugueses e usada, na época da colonização, na Amazônia, Ceará, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte, sendo que, em tais Estados, o açúcar foi substituído pela rapadura. Depois, a bebida migrou novamente, desta vez, para o Rio de Janeiro (capital do Império), onde era bastante popular. Com o tempo, foi perdendo a simpatia do povo no Sudeste, mas permaneceu viva no sertão, nas novenas, nas festas juninas e de padroeiro, lembrando fortemente o Nordeste.

Há que se registrar também a expressividade obtida pelos compositores, por meio do jogo com as palavras “lagoa”, “aluá” e com a expressão a “lua”, nas quais há uma reiteração da líquida /l/, que sugere, conforme Monteiro (1991), sensação cinética de deslizamento, e a abundância da vogal aberta “a” (duas vezes em cada palavra), que é indício de formas claras e amplas, as quais simbolizam, em consequência, os sentimentos positivos, como o amor.

Tais investimentos no nível do significante se repetem por toda a canção, pois são bem coerentes com a cenografia na qual é relatado o surgimento de uma topografia imaginária “uma la-

goa que nasceu dentro do peito”, percebida, posteriormente, pelo enunciador como um sentimento amoroso. Basta atentarmos aos terceiro, quarto, quinto e sexto versos, que verificaremos como é grande a quantidade de líquidas [ l ] e [ ã ], sugerindo o movimento de fluidez que deu origem a “lagoa”, bem como a sensação tátil de leveza do toque da água no corpo da amada. Ademais, nesse último, faz-se notar uma variação na forma “dentro”, ocasionada pela supressão da vibrante [ r ], que sugere aspereza, para que talvez possa ser estendida, sem obstáculo, à sensação sinestésica (ao mesmo tempo visual e tátil) da “moleza” da água.

Além da variação “dentro”, pode ser vista, também na canção, a forma “alembro”. Segundo Lapa (1991, p.75-76), esse “a protético” foi usada principalmente na língua antiga como um “arcaísmo”, embora vigore ainda na linguagem popular de Portugal, Galiza e Brasil. Assim, essa variação se afigura, ao mesmo tempo, como um estágio de desenvolvimento da língua, e como vocábulo relacionado a uma estratificação social. O investimento na variedade de estratificação social popular realça a cenografia do sentimento amoroso, tão associada ao povo, e comumente veiculada pela canção popular, deixando entrever um enunciador pertencente também a uma classe social mais baixa.

Tal variação, com propósitos semelhantes, é repetida na canção de cunho metadiscursivo “Enquanto engomo a calça” (Ednardo e Climério, 1979):

Arrepare não, mas enquanto engoma a calça eu vou lhe contar/  
Uma estória bem curtinha fácil de cantar (cantar) // Porque cantar parece com não morrer/ É igual a não se esquecer/ Que a vida é que tem razão// Esse voar maneiro foi ninguém que me

ensinou/ Não foi passarinho/ Foi o olhar do meu amor me arrepiou todinho/ Me eletrizou assim quando olhou meu coração// Ai, mas como é triste essa nossa vida de artista/ Depois de perder Vilma pra São Paulo/ Perder Maria Helena pro dentista.

Particularmente na palavra “arrepate”, que compõe a gíria cearense “arrepate não”, cujo significado seria: por favor, não vá reparar em “alguma coisa” (Não vá reparar em a história estar sendo contada enquanto o enunciador engoma a calça). Há que se ressaltar que esse emprego do verbo “reparar”, com o sentido de “estranhar, censurar, criticar” aparece em dicionários informais disponíveis na internet<sup>3</sup>. Desse modo, a variação da forma padrão “repare” pelo acréscimo da partícula “a”, bem como seu uso com sentido específico, podem ser vistos pelo ângulo da variedade de estratificação social popular. Já a expressão “arrepate não”, como um investimento na variedade geográfica utilizada no Ceará. É mais comum também na região, o termo “engomar”, no sentido de dessorar a roupa com ferro, como aparece na canção, do que “passar”, como ocorre em outros lugares.

Assim, a expressão “arrepate não”, logo no início da canção nos faz perceber que o enunciador é alguém próximo do povo, um nordestino, singularmente um cearense, que, a partir do segundo verso, já anuncia que vai cantar (contar uma história), que corresponde à cenografia da canção. O tema da história (canção) cantada (contada) é o próprio discurso sobre o seu cantar, que, para o enunciador dá razão a sua própria vida (Porque cantar parece com não morrer/ É igual a não se esquecer/ Que a vida é que tem razão).

---

3. Cf. <https://www.dicionarioinformal.com.br/sinonimos/reparar>. Acesso em 20 ago. 2020.

Após ser acrescentado o caráter de artista ao enunciador, ele fala das desventuras desse tipo de profissão, como já ter ficado sem duas mulheres, sendo que uma dessas perdas foi ocasionada pela sua condição de cearense/ nordestino que o obrigou a migrar e “perder Vilma pra São Paulo”. Outra interpretação para esse verso seria atribuir a característica de nordestina migrante à mulher de quem o enunciador fala, Vilma, que, portanto, teria viajado para São Paulo, motivo que levou o enunciador a perdê-la.

### 3.3 Canções de Fagner

Fagner, a exemplo dos outros integrantes do posicionamento “Pessoal do Ceará”, também investe em variações de ordem geográfica e de estratificação social. No entanto, as evidências mais salientes de tal investimento são manifestadas em canções de cujas composições o artista não participou, mas foi seu intérprete. Mesmo que as canções se constituam apenas em gravações, entendemos a importância de analisá-las pelos seguintes motivos:

- a) A gravação de determinado compositor, faz com que o cantor tome parte na formação de um *archéion*, ou seja, um corpo de enunciadorees consagrados da Música Popular Brasileira.
- b) A proposta de trabalho de Fagner não utilizar apenas suas próprias letras, mas também musica ou grava outros compositores, principalmente os cearenses como Petrucio Maia (Fortaleza-CE), Fausto Nilo (Quixeramobim-CE), Patativa do Assaré (Assaré-CE), ou de outros estados nordestinos, como: Zé Ramalho (Brejo do Cruz-PB), Luís Gonzaga (Exu-PE).
- c) a “fala” de outros cearenses/ nordestinos está legitimada na voz do artista, que como qualquer outro intérprete, não escolhe

as canções que grava aleatoriamente, mas em consonância com as coerções do posicionamento no qual se inscreve ou funda.

Assim, a representação das variantes da classe popular como “s’imbora” e “nêgo” são vistas em canções como “Riacho do navio” (Luiz Gonzaga/Zé Dantas, regravada por Fagner em 1975) e *Matinada* (ErnaniLobo, adaptação por Fagner, 1976):

eu vou contar essa história/ Vou cantar de coração/ Arriei o matinada/ Meia noite mais ô meno/ Pra roubar uma morena /Na praça do Rio Pequeno/ Eu cheguei na casa dela/ Tardizinha, escurecendo/ Ela tava me esperando/ Na hora que nós marquemo/ Com cabelo moiadinho/ Orvaiado do sereno// Foi assim que ela me viu/ Veio logo me dizendo/ Que cavalo mais bonito/ Dos arreios de chileno/ Esse é o matinada/ Esse é o rei dos veneno/ O macho tava inquieto /Ai que o sol tava morrendo/ Ele é mesmo veiacó// Ele é o rei dos veneno// Ao chegar numa cidade/ Com a polícia encontremo/ Só o casco de cavalo/ Três sordado num deu pum treno/ Vamo imbora meu amor/ Que a muito tamo sofrendo/ Morena pra te deixar/ Mesmo que eu morra em combate/ Eu quero morrer te vendo.

A última canção é enunciada do começo ao fim em um português de estratificação social popular, basta observarmos expressões como: “mais ô meno”, “tardizinha”, “nós marquemo”, “moiadinho”, “orvaiado”, “dos veneno”, “tava”, veiacó”, “encontremo”, “três sordado num deu pum treno”, “vamo imbora” e “tamo”, entre as quais predomina a variação na concordância de número, ou no plano fonético (moiadinho, orvaiado, veiacó) com a transformação do som consonantal /L/ em um iode /y/, a troca

do /l/ pós-vocálico por /r/ na variante “sordado”, perda da sílaba inicial do verbo estar (tava, tamo)<sup>4</sup> etc.

Tal modo de falar, apesar de estar ligado a uma estratificação social, admite também um apelo geográfico, integrado com a cenografia que narra ações realizadas provavelmente numa ambiência rural, devido ao enunciador ter ido roubar uma jovem “a cavalo”. Embora o lugar no qual a moça residisse fosse denominado por “Praça do Rio Pequeno” e tenha surgido também o elemento cidade (“ao chegar numa cidade”), há de se presumir que fossem cidades próximas, já que a fuga era realizada a cavalo. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), os falares rurais sofrem menos a influência de codificação linguística devido às dificuldades geográficas de acesso.

Verificamos que essas variantes sócio-geográficas se repetem nos níveis fonológico, morfológico, semântico e sintático da canção Vaca Estrela e Boi Fubá (Patativa do Assaré por Fagner, 1973):

Seu dotô me de licença/ Pra minha história contá/ Hoje eu tô na  
terra estranha/ E é bem triste o meu pená/ Mas já fui muito feliz/  
Vivendo no meu lugá/ Eu tinha cavalo bom/ Gostava de campeá/  
E todo dia aboiava/ Na porteira do currá// Ê, vaca Estrela, ô, boi  
Fubá// Eu sou fio do Nordeste/ Não nego o meu naturá/ Mas  
uma seca medonha/ Me tangeu de lá pra cá/ Lá eu tinha o meu  
gadinho/ Não é bom nem imaginá/ Minha linda vaca Estrela/ E  
o meu belo boi Fubá/ Quando era de tardezinha/ Eu começava a  
aboiá// Ê, vaca Estrela, ô, boi Fubá// Aquela seca medonha/ Fez  
tudo se trapaiá/ Não nasceu capim no campo/ Para o gado sus-  
tentá/ O sertão esturricô, fez os açude secá/ Morreu minha vaca

---

4. Ressaltamos que a perda ou aférese da sílaba inicial do verbo “estar” não é um traço privativo das classes populares e/ou do falar rural, mas está praticamente em todas as manifestações orais do português brasileiro.

Estrela/ Se acabou meu boi Fubá/ Perdi tudo quanto eu tinha/  
Nunca mais pude aboiá// Ê, vaca Estrela, ô, boi Fubá// Hoje nas  
terra do sul/ Longe do torrão natá/ Quando eu vejo em minha  
frente/ Uma boiada passá/ As água corre dos oio/ Começo logo  
a chorá/ Lembro minha vaca Estrela/ E o meu lindo boi Fubá/  
Com sordade do Nordeste/ Dá vontade de abóia// Ê, vaca Estre-  
la, ô, boi Fubá.

A canção é toda enunciada em uma variante de estratificação popular. Destacamos algumas dessas expressões, apenas para ilustrar nossa afirmação: “fio”, “trapaiá”, “dos oio”, nas quais o som da líquida [ɹ] é pronunciado como um iode [j], a troca do [l] pós-vocálico por [h] na variante “sordade”, há também a variação da concordância de número em: “dos óio”, “nas terra”, “as água”. Além disso, é abundante o uso de formas nas quais há uma perda do [r] final, como em “Dotô”, “contá”, “pená”, “lugá”, “campeá”, “imaginá”, “trapaiá”, “sustentá”, “secá”, “aboiá”, “passá”, “chorá”. Apesar de tal variação já ser um traço generalizado no português do Brasil, nos estilos não-monitorados, ainda é frequentemente associado ao falar das classes sociais populares e/ou falar rural. Fato semelhante ocorre com a monotongação do ditongo “ou”, reduzindo-se a simples vogal /o/, como se pode ver nas palavras da canção: “Dotô”, tô, “esturricô”, variações das formas padrões “doutor”, “estou” e “esturricou”. Já a variação de “curral” e “natal”, caracterizada pela supressão do /l/ final em palavras oxítonas (“currá” e “natá”), conforme Bortoni-Ricardo (2004), ocorre somente no polo rural.

Assim, a enunciação dessa canção integra o modo de falar do poeta popular cearense “Patativa do Assaré”, que Fagner, por sua vez, procura legitimar pela sua voz de cantor, ao mesmo tempo

em que se legitima também como poeta popular. Logo, a variação de estratificação social popular é relacionada, nessa canção, do mesmo modo que ocorre em *Matinada* (1976), à de ordem geográfica rural. Na canção de Patativa do Assaré, soma-se ainda explicitamente o traço da nordestinidade (Eu sou fio do nordeste/ Não nego o meu naturá) à variação popular e à rural, como se aquele fosse sinônimo destas. Logo, a cenografia é a de uma conversa na qual um enunciador do “povo”, ex-criador de gado, nordestino, imigrante que está “nas terras do Sul”, conta como era sua vida do Nordeste, antes da seca, que o obrigara a emigrar. O coenunciador, provavelmente reúne características opostas às do enunciador, devido às quais, recebe o tratamento de “Dotô”.

Outra canção, gravada por Fagner<sup>5</sup>, parceria de dois compositores nordestinos, Robertinho de Recife e Fausto Nilo, o primeiro cearense e o segundo Pernambucano, na qual podemos ouvir variantes de estratificação popular é “Flor da paisagem”:

Teus zói a flor da paisagem/ Sereno fim da viagem/ Teus zói é a cor da beleza/ Sorriso da natureza// Azul de prata meu litoral/ Dois brincos de pedra rara/ Riacho de água clara/ Roupa com cheiro de mala/ Zoinho assim são mais belos/ Que renda branca na sala/ Quem vê não enxerga a praia// Nós num lençol de cambraia/ Teus zói no fim da vereda/ Amor de papel de seda/Teus zói clareia o roçado/ Reluz teu cordão colado.

Peculiarmente, na locução nominal “Teus zói”, na qual ocorrem primeiramente variações no nível da palavra “olhos”, como: a transformação do som consonantal [ʎ] da palavra “olhos”, em

---

5. A canção “Flor da Paisagem” foi gravada também por outra intérprete cearense, Amelinha, no disco homônimo produzido por Fagner, em 1977.

um iode [j] “óios”, a perda da vogal postônica átona “o” [ u ] e do morfema designador de plural /s/, as quais têm como efeito a forma “ói”. Em seguida, há outra variação no nível do sintagma, em função da sibilante surda /s/ anteceder a vogal /o/, na forma [tewsój]. A vogal /o/ em posição tônica, por sua vez, contamina aquela com a sua sonoridade, transformando-a na sibilante sonora (z), o que resulta na variante linguística [tewzój].

Destarte, a cenografia da canção constitui uma descrição impressionista na qual o enunciador vai formando verdadeiras metáforas por meio de adjetivos, expressões adjetivas etc., os quais evocam imagens para a palavra “zói”. A primeira dessas locuções está no título “Flor da paisagem”, sendo reiterada no primeiro verso: “Teus zói a flor da paisagem”. Em tal locução, o objeto da descrição, os “zói”, aparece como o elemento mais fino, mais delicado, mais fresco, mais belo, mais encantador de uma paisagem ainda não definida, na medida em que é comparado a uma flor.

Em seguida, essa paisagem vai ganhando contornos mais claros, por meio do uso de outras locuções como: “azul de prata meu litoral”, “Riacho de água clara” “Zoinho assim são mais belos/ Que renda branca na sala” “Quem vê não enxerga a praia”, “Teus zói no fim da vereda”, “Teus zói clareia o roçado”. A aplicação do elemento geográfico litoral aos olhos, “Teus zói é (...) meu litoral”, pode representar um contorno sentimental aplicado ao conceito. De acordo com Monteiro (1991, p. 96), “os valores afetivos (produzidos pelo significado), são múltiplos e se submetem, pelo menos, às seguintes variações: temporais, regionais, sociais, individuais e situacionais”. Considerando tal afirmação, podemos dizer que o significado da expressão “Teus zói é (...) meu litoral”

engloba, além do conteúdo intelectual, aspectos de ordem afetiva, sujeitos a variações regionais. Logo, a palavra “litoral” pode não ter o mesmo valor para um indivíduo do Ceará, estado que tem um dos maiores litorais do país, e para um mineiro, estado no qual não há praias. Fato semelhante ocorre com outros elementos da natureza, como: “Riacho”, “praia”, “vereda” e “roçado”<sup>6</sup>, ou da cultura, como a “renda branca”, sempre ligada a figura do Ceará”, que são elaborados na canção.

Além dessas sugestões visuais referentes à paisagem, têm-se ainda, aplicadas à descrição dos olhos, locuções que se prestam a intensificar sensações olfativas (Roupa com cheiro de mala), cinéticas (Nós num lençol de cambraia) e ou que produzem um efeito sinestésico, como em: “Reluz teu cordão colado”, na qual se pode ver um apelo ao mesmo tempo visual, no verbo reluzir, e tátil, no toque do cordão colado ao corpo do (a) coenunciador (a).

Todo o lirismo expresso na canção passa também pela construção das relações no nível da coordenação que, conforme Monteiro (1991, p.48), constitui em “significantes de uma linguagem prevalentemente afetiva e espontânea, mais apropriada à transmissão de estados emocionais”, bem coerente com o investimento da canção, numa variação de estratificação popular “teus zói” para descrever “os olhos” do (a) coenunciador(a). As construções pela coordenação são também preferencialmente utilizadas na fala coloquial, cuja estrutura é, segundo Tatit (1996, p.16), aproveitada pelo cancionista que a coloca dentro da voz que canta,

---

6. O dicionário Aurélio eletrônico registra a acepção da palavra “roçado” no Nordeste, que corresponde a roça de mandioca, e outro uso, específico do Estado do Ceará, ou seja, lavoura de milho, arroz, feijão, mandioca, algodão e outras culturas invernosas.

“como se ele sentisse a necessidade de preservar um gesto de origem sem o qual a canção perderia a própria identidade”.

### Considerações finais

Verificamos, então, pelas análises das canções supracitadas, que os cantatores seguindo as coerções do posicionamento “Pessoal do Ceará”, no qual se inscrevem, negociam por meio da interlíngua um código de linguagem que lhes é próprio, investindo no plurilinguismo interno e apostando, particularmente, em uma representação das variáveis de estratificação social popular e regional, além da mobilização de topografias relativas ao Nordeste.

A representação das modalidades referentes à geografia ocorre nas canções analisadas dos três expoentes do posicionamento por meio por meio de topônimos (Campina grande, Nordeste, São Paulo) e antropônimos (Luzia), como também de topografias (sertão, cidade, capital, interior, litoral, roçado, feira, rodagem, Sul, terra estranha) que remetem ao Nordeste ou ao seu outro, o chamado “Sul maravilha” para onde é histórica a migração nordestina. Na canção “Rodagem”, a topografia mostra a da terra do outro para a topografia natal; em “Vaca estrela e boi fubá”, os enunciadores estão na topografia do outro lembrando da sua.

No tocante à encenação das modalidades de estratificação social do português, observamos que elas ocorrem em um crescendo quando comparamos as canções analisadas. Em Belchior, aparece apenas isolada, em meio à representação de um código de linguagem padrão, e em acúmulo com objetivos expressivos, sendo que “inté” pode ser também uma abreviação de interior.

Em Ednardo, estão presentes, também em meio a uma representação de português padrão, arcaísmos, como também palavras e expressões mais comumente usadas no Ceará (“engomar” e “arrepere não”), embora, em Belchior, possamos notar também a expressão “semana que entra”. As gravações de Fagner aqui analisadas, sem desconsiderar o papel de seus compositores são cantadas em sua totalidade em um português de estratificação social popular, o qual muitas vezes pode ser interpretado também como regional nordestino/cearense.

Aqui não tratamos tão especificamente da variedade regional cearense porque, como se pode ler em Travaglia (2000, p. 43), “não existem limites claros e precisos entre os diferentes dialetos regionais, mas apenas certas áreas de maior concentração de um determinado conjunto de características”. Assim, se já é difícil dizer, por exemplo, onde acaba o falar do Sudeste e começa o do Nordeste, imagine estabelecer diferenças nítidas entre a encenação do falar Nordeste e do cearense em canções.

Ressaltamos também que essa tarefa não condiz exatamente com o nosso intuito de mostrar como o investimento em um código linguístico evidencia a construção de topografias discursivas cearenses, sem excluir aquelas referentes ao Nordeste, e como essa construção elabora a identificação dos cancionistas com o lugar de origem. Desse modo, nos empenhamos em ilustrar por meio do esquadramento da relação entre o investimento linguístico e topográfico do posicionamento “Pessoal do Ceará”, que o último é comum a posicionamentos regionais do discurso literomusical brasileiro, devido a remeter para uma identidade com as origens, como Costa (2011) observa ocorrer também como o

denominado “Clube da esquina”, posicionamento mineiro cujos integrantes principais são Milton Nascimento, Beto Guedes, Lô Borges, Ronaldo Bastos e tantos outros.

## Referências

BELCHIOR, A. C. G. **Mote e glosa**. Continental, 1974.

\_\_\_\_\_. Rodagem. In: BELCHIOR, A. C. G. **Mote e glosa**. Continental, 1974. Faixa 8.

\_\_\_\_\_. Cemitério. In: BELCHIOR, A. C. G. **Mote e glosa**. Continental, 1974. Faixa 10.

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

COSTA, N. B. **Música Popular, Linguagem e Sociedade: Analisando o discurso literomusical brasileiro**. Curitiba: Appris, 2011.

CUNHA, E. **Os sertões**. Fortaleza: ABC, 2002.

EDNARDO, J. S.C.S. **Ednardo**. CBS (Sony music), 1979.

\_\_\_\_\_; Climério. Enquanto engomo a calça. In: EDNARDO, J. S.C.S. **Ednardo**. CBS (Sony music), 1979. Faixa 4.

\_\_\_\_\_. Lagoa de aluá. In: EDNARDO, J. S.C.S. **Ednardo**. CBS (Sony music), 1979. Faixa 7.

FAGNER, R. C. L. **Ave noturna**. Continental, 1975.

\_\_\_\_\_. Ave noturna. In: FAGNER, R. C. L. **Ave noturna**. Continental, 1975. Faixa. 5.

\_\_\_\_\_. **Raimundo Fagner**, CBS (Sony music), 1976.

\_\_\_\_\_. Matinada. Intérprete: Fagner. In: FAGNER, R. C. L. **Raimundo Fagner**, CBS (Sony music), 1976. Faixa: 8.

\_\_\_\_\_. **Orós.** CBS (Sony music), 1977.

\_\_\_\_\_. *Matinada.* Intérprete: Fagner. In: **Orós.** CBS (Sony music), 1977, 1976. Faixa: 2.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na pós-modernidade.* Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 10<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LAPA, Rodrigues. **Estilística da língua portuguesa.** Coimbra: Coimbra Editora Ltda., 1987.

MAINGUENEAU, D. **O contexto da obra literária.** Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAIOR, M. S. **Comes e Bebes do Nordeste.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1984-85; 4<sup>a</sup> ed., Recife: Bagaço, 1995.

MONTEIRO, J. L. **A estilística.** São Paulo: Ática, 1991.

RAMOS, G. **Vidas Secas.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

## O stand-up de Windersson Nunes e a variação linguística na representação da identidade nordestina

Aliny de Angelys Silva Lima  
José Domingos

### Palavras iniciais

Que a língua sofre variações de forma natural não é novidade. Os estudos sociolinguísticos variacionistas constataam tal afirmação, por exemplo, a partir de comparações entre documentos escritos em épocas distintas, ou até no ato de observar analiticamente a maneira como os usuários da língua se apropriam de recursos linguísticos para propor interação no meio em que fazem parte, dependendo das exigências que o contexto social impõe. (BAGNO; CASSEB-GALVÃO, 2017).

Considerando isto e ainda conforme Bagno e Casseb-Galvão (2017), distinguir indivíduos de acordo com o nível de escolarização e localidade em que estão inseridos, um gaúcho de um cearense, por exemplo, não é uma tarefa difícil, já que as escolhas de vocabulário, bem como entonação e fonética destes, são distintas. Conforme a tese de Ilari e Basso (2009), a língua não é uniforme, e, assim sendo, pode se manifestar das mais variadas formas, por

isso a razão pela qual os estudiosos se apropriarem do termo *variação* para explicar que a língua/linguagem possui relações diretas com a sociedade, que também é passível de modificações.

Essas relações irrefutáveis são de total interesse dentro da Linguística, mais especificamente, no âmbito da Sociolinguística, sendo esta uma vertente que estuda a língua no seu funcionamento social, considerando as relações existentes entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da alocação. Para essa área de estudo, a língua é uma instituição social e não pode ser examinada como uma estrutura independente, que não considera o contexto situacional, da cultura e da história dos indivíduos que a utilizam como recurso comunicativo (CEZARIO; VOTRE, 2009).

Destacamos aqui o conhecimento da existência dos tipos de variação linguística, tais quais: diastrática, diacrônica, sincrônica, diafásica, diamésica e diatópica, que serão abordados brevemente na fundamentação teórica deste capítulo, bem como a interligação que há entre eles. Todavia, para fins didático-metodológicos, recorreremos a esta última, já que pretendemos abordar uma discussão regionalista evidenciada no objeto de estudo desta pesquisa científica.

Este trabalho possui como objeto de análise a variação diatópica no discurso de Whindersson Nunes. Desta forma, nosso problema de pesquisa se materializa na seguinte indagação: de que forma a variação linguística diatópica contribui para a representação da identidade nordestina nos discursos de Whindersson Nunes? Para respondê-la, definimos como objetivo geral, analisar o funcionamento da variação linguística diatópica para a representação da identidade nordestina brasileira nos discursos

de Whindersson Nunes. E específicos: a) Evidenciar os sentidos produzidos no discurso do humorista, decorrentes da materialização da variação diatópica presentes nas suas falas; b) Discutir como a ideia de preconceito linguístico se relaciona com o conceito de identidade nos discursos de Nunes.

O nosso interesse pelo discurso do humorista justifica-se não só em decorrência da visibilidade nacional e internacional deste, mas, sobretudo, pela influência que ele exerce no mundo midiático e social, alcançando, com seu humor, vidas de todas as faixas etárias e localidades, revelando a identidade cultural e regional do Nordeste brasileiro. Para além disso, não foi encontrado nenhum trabalho científico diretamente relacionado à temática da Sociolinguística em que observa a relação das variações linguísticas e a identidade regional em discursos de humoristas influenciadores nordestinos, justificando ainda mais a importância deste estudo para a área.

Os tópicos seguintes primam pela reflexão acerca da relevância do papel da variação linguística diatópica, associada às performances de Nunes, para a representação do perfil nordestino brasileiro, e o preconceito linguístico ao modo de falar do Nordeste. Desta forma, foram analisados trechos de fala selecionados a fim de identificar a variação da língua e o preconceito linguístico enraizado na sociedade brasileira no que se refere aos dialetos que se desviam do convencional da norma padrão da língua.

Assim, o *corpus* de análise contempla três vídeos<sup>1</sup> publicados na plataforma *Youtube*, e um recorte de tempo do show *stand-up* “Whindersson Nunes: Adulto”, disponível na plataforma *Netflix*.

Influenciadores da era digital:

Whindersson Nunes, o nome da vez

A expansão das mídias sociais através da internet tem permitido e proporcionado que diversas personalidades exponham suas vidas, seja pessoal, profissional, espiritual, cultural etc, nos variados espaços desta rede. Desta forma, indivíduos de diferentes localizações geográficas têm a impressão de estarem mais próximos uns dos outros, compartilhando, no dia-a-dia, costumes, valores éticos e morais, histórias e, sobretudo, cultura. Assim, conforme salienta Medeiros e Santana (2017, p. 49)

[...] a explosão de influenciadores digitais, blogueiros e *youtubers* nasce de um contexto oportuno, em que a mídia, cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, difunde a ideia da fama como uma possibilidade real para a conquista da prosperidade.

---

1. Vídeo 1: “**Sotaque**” – Canal *Whindersson Nunes*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-vF7-jRcyfU&t=183s> – Acesso em 25/10/2020 (foi analisado o recorte de tempo 2:07min. – 6:40min.)

Vídeo 2: “**Whindersson e o sotaque mais bonito do Brasil**” – Canal *Felipe Neto*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OQkc3AXqR7c> – Acesso em 08/09/2020

Vídeo 3: “**Whindersson Nunes em Marminino (Show completo)**” – Canal *Whindersson Nunes* – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eYfF-DaPdkWc> – Acesso em 25/10/2020. (Foi analisado o recorte de tempo 1:08min. – 4:21min.)

De acordo com o site e-Biografia<sup>2</sup>, Whindersson Nunes Batista, socialmente conhecido como Whindersson Nunes, nascido em 5 de janeiro de 1994, é um humorista e youtuber brasileiro, natural da cidade de Bom Jesus, no interior do Piauí, estado do Nordeste brasileiro. O humorista teve uma infância e adolescência humilde, quando passou por inúmeras dificuldades financeiras ao lado de seus pais e irmãos. Ainda jovem, aos 15 anos de idade, iniciou gravações de vídeos que foram postados em seu canal no Youtube, que, de acordo com o artista, eram poucos visualizados. A história do comediante mudou quando, ao publicar um vídeo com a paródia “Alô, vó, tô reprovado” (versão da canção “Alô, vó, tô estourado”, do cantor Israel Novaes) seu canal saiu do percentual de dois mil para, rapidamente, vinte mil inscritos. Desde então, o sucesso de Nunes foi e tem sido cada vez maior. Hoje, em setembro de 2020, ainda conforme o site e-Biografia, o artista é dono do segundo canal do Youtube mais seguido do Brasil, com mais de 39 milhões de inscritos, ficando atrás somente do canal KondZilla, que possui cerca de 57 milhões de inscritos.

Com o passar dos anos, a vida profissional deste artista não ficou restrita apenas aos vídeos publicados no Youtube, todavia, foi contratado como garoto propaganda de marcas famosas, possui inúmeros fã-clubes, iniciou shows estilo comédia *Stand-up*<sup>3</sup>, é reconhecido nacional e internacionalmente como celebridade, além de ter atuações em filmes ao lado de grandes comediantes nacionais.

---

2. [https://www.ebiografia.com/whindersson\\_nunes/](https://www.ebiografia.com/whindersson_nunes/) - Acesso em 12/09/2020.

3. De acordo com o Dicionário Informal online, este termo nomeia um estilo de comédia em que um único comediante se apresenta contando piadas, geralmente em pé. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/stand+up/> - Acesso em 08/03/2020.

Conforme Medeiros e Santana (2019, p. 49) *apud* Grindstaff (2014) e Serelle (2015) artistas como Nunes se enquadram no campo das “celebridades ordinárias” um termo adotado para designar

[...] uma grande variedade de tipos de sujeitos comuns que se tornam famosos em alguma escala – do participante de *realitu show* ao *vlogger* que se apresenta num canal do *Youtube*, mas que, de maneira geral e como ponto em comum, constroem, projetam e exploram a imagem nas redes sociais, fazendo da *performance* da própria vida cotidiana um trabalho devidamente monetizado.

A performance da própria vida cotidiana, segundo Souza, Medeiros e Santana (2017, p. 7) *apud* Schechner (2003, p. 33), é uma “ação feita de pedaços de ‘comportamentos restaurados’, que são previamente exercidos, recombinaados em uma possibilidade de variação infinita [...] marcadas, emolduradas ou acentuadas, separadas do ‘simples viver’”, pois, a partir do momento em que refletimos nossas ações, atribuindo-lhes objetivos a serem atingidos, nosso cognitivo introduz uma consciência capaz de performá-las, caracterizando, conseqüentemente, o fator identitário, que é, por vezes, a depender da região do falante, estigmatizado ou valorizado.

Essa estratégia em tornar o cotidiano engraçado causa identificação com quem ouve, provoca risos e, conseqüentemente, conquista plateias, por isso, é bastante comum no universo humorístico. Não é raro encontrar personalidades de outras regiões do Brasil, também do universo humorístico, fazendo piadas a respeito do jeito de falar, vestir, cultural e até mesmo do clima da região Nordeste. Todavia, nestas ocorrências, são tratadas como xenófobas. Diferentemente, quando discursos desta natureza são

emitidos pelos próprios nordestinos, a exemplo de Nunes, em alguns trechos de fala nos seus stand-ups, a xenofobia abre espaço para o engraçado, provocando, muitas vezes, apenas o riso, deixando de lado a reflexão acerca do preconceito linguístico e identitário com o povo do Nordeste.

### Metodologia e características da pesquisa

Uma vez que buscamos compreender de que forma a variação linguística diatópica contribui para a construção da identidade nordestina nos discursos de Whindersson Nunes, este trabalho consiste, especificamente, em uma pesquisa de natureza qualitativa, haja vista que, conforme afirma Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Assim, no material selecionado e na análise dos trechos elencados, foram observados: a) quem diz; b) o que diz; c) para quem diz; d) quando diz; a fim de perceber as os valores semânticos, sintáticos, fonéticos, fonológicos e contextuais inerentes aos discursos diatópicos do humorista.

Para além disso, quanto aos procedimentos técnicos empregados, valemo-nos da pesquisa documental, tendo em vista que a análise investigativa tem o documento como objeto de investigação. É importante salientar que, conforme Figueiredo (2007), o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos, podendo ser filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres, que servem como fontes de informações, indicações e esclarecimentos de conteúdos para elucidar determinadas questões, e servir de provas para outras, a depender do interesse do

pesquisador. Nesse contexto, a pesquisa documental é destacada no momento em que podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta. (FREITAS e PRUDANOV, 2013, p. 56).

Considerando o estudo de Gil (2008) *apud* Freitas e Prudanov (2013) o *corpus* desta pesquisa enquadra-se no âmbito dos documentos de primeira mão, haja vista que não recebeu qualquer tratamento analítico anteriormente. Ainda conforme Freitas e Prudanov (2013, p. 56) “todo documento deve passar por uma avaliação crítica por parte do pesquisador, que levará em consideração seus aspectos internos e externos”, analisamos aqui a natureza social dos discursos de Nunes, atentando-se para o tempo e circunstâncias nas quais eles foram produzidos.

Para levantamento dos dados, foram observados trechos de fala do humorista Whindersson Nunes, nas plataformas digitais *YouTube* e *Netflix*, em que aparecem a variação diatópica, associada à performance, como elemento representativo da identidade social nordestina. Ao todo, analisamos fragmentos de fala em que a variação diatópica se materializa nos níveis morfológicos, sintáticos, semânticos e fonéticos, a fim de retratar e evidenciar a identidade cultural e regional do povo do Nordeste brasileiro, destacando a contribuição da variedade linguística diatópica para a construção do perfil nordestino no objeto de estudo deste trabalho.

A partir dos pressupostos da Sociolinguística, nossa pesquisa se caracteriza como um estudo qualitativo analítico de discursos em cenas selecionadas, já que estas, especificamente, retratam a fala nordestina como elemento da cultura popular brasileira

e, para além disso, evidenciam a função da variação linguística como recurso criador de identidade social.

Isto posto, os parâmetros para a seleção das cenas e discursos estão associados ao interesse em realçar a identidade linguística do povo do Nordeste brasileiro para o restante do país, que, por vezes, é estigmatizada por puristas da língua através do preconceito linguístico, e também em evidenciar que muito do vocabulário nordestino é inerente aos padrões informais, dependendo da situação discursiva em que os falantes estão inseridos.

### Contribuições sociolinguísticas

A Linguística é uma ciência que apresenta diferentes escolas teóricas que se distinguem, sobretudo, pela maneira como explicam o fenômeno da linguagem. Uma dessas escolas se preocupa, de maneira específica, com as relações entre linguagem, sociedade e cultura. Essas especialidades são de responsabilidades da Sociolinguística, que tem como objetivo principal estudar analiticamente a língua em seu funcionamento real, efetivo, considerando-a uma entidade multiforme, variável, mutável e influenciada por diversos fatores.

A Sociolinguística surge num contexto em que vários estudiosos buscavam estabelecer relações entre linguagem e aspectos imanentes à natureza social e cultural. O fundamento básico desta área de estudo é que não existe sociedade sem linguagem, nem sociedade sem comunicação. Desta forma, os indivíduos e a sociedade se engendram e se particularizam na e pela língua(-gem), não podendo, portanto, língua(gem) e sociedade estarem

desentrelaçados, uma vez que uma influencia e determina o comportamento da outra.

Tendo essa concepção em raciocínio, e inquietos com as correntes teóricas que abstraíam a língua de seu uso real (Gerativismo de Chomsky, e Estruturalismo de Saussure), estudiosos como William Bright, Dell Hymes e William Labov contribuíram para a instauração da Sociolinguística como corrente científica nos anos de 1960, quando esses e outros analistas passaram a argumentar que não se deve estudar a língua sem considerar a sociedade em que é falada.

Conforme Alkmim (2001), William Bright defende que o papel da Sociolinguística é tornar conhecida a variação simultânea entre estruturas linguísticas produzidas em uma comunidade e as distinções na estrutura social desta mesma comunidade. Desta forma, para Alkmim (2001), para que se compreenda a diversidade da língua, é preciso considerar fatores sociais como a identidade social dos interlocutores, o contexto social da mensagem e o julgamento social que os usuários da língua fazem dos seus usos.

Dell Hymes, ainda segundo Alkimim (2001), por ser antropólogo, defende a Etnografia da Comunicação que, apoiada na Etnologia, na Psicolinguística e na Linguística, busca definir as atribuições da linguagem com base nas observações da fala e das regras sociais de cada comunidade.

Todavia, embora os estudiosos acima mencionados sejam de grande importância para os estudos sociolinguísticos, William Labov é o nome mais conhecido da Sociolinguística, haja vista que, com seus trabalhos que identificam os padrões sociais dos falantes da ilha de Martha's Vineyard, litoral de Massachusetts, e

a estratificação social do inglês, em New York, ele fundou a “Teoria da Variação”, revelando que uma mudança linguística não pode jamais ser entendida desassociada da comunidade na qual ela ocorre, nem muito menos estigmatizada como inadequada, mas respeitada como uma variação detentora de suas próprias regras gramaticais.

De toda forma, com o surgimento da Sociolinguística, tornou-se possível revelar que variações e mudanças linguísticas ocorrem de maneira sistemática e são motivadas não só por fatores internos, mas, também, por fatores externos diversos. Assim, a variação linguística é um fenômeno universal que ocorre em qualquer língua, podendo ser analisada e descrita de maneira científica, dentro de um contexto e uma comunidade social, que também é influenciada pela história e pela cultura dos indivíduos que dela fazem uso.

### Tipos de variedades linguísticas

Conforme Ilari e Basso (2009, p. 152), as expressões características para nomear as variações são, à primeira vista, estranhas. Porém, conforme o estudioso for se familiarizando com a etimologia, os conceitos ficarão bastante transparentes.

Dos tipos de variação da língua, no universo sociolinguístico, conforme vol.5 do módulo da EAD da UESC (S/D. p. 43-60), destacam-se: *Variação diastrática*: etimologicamente originária do grego *dia* (através de) e *stratum* (estrato, camada). Assim, corresponde às distintas formas produzidas pelos falantes de determinadas camadas sociais. (Ex.: falares característicos de indi-

víduos com diferentes escolaridades; discurso jurídico; dialetos caipiras etc.).

*Variação diacrônica:* etimologicamente originária do grego *diá* (através de) *khrónos* (tempo). Assim, se refere as variações apresentadas conforme o passar o tempo. (Ex.: as transformações ocorridas nos vocábulos farmácia (*pharmacia*) e fósforo (*phosforo*), antes escritas com /ph/ fonético /f/).

*Variação sincrônica:* Em oposição à variação diacrônica, esta origina etimologicamente do grego *syn* (juntamente) e *-chrónos* (tempo), e ocorre num recorte do tempo.

*Variação diafásica ou estilística:* originada do grego *diá* (através de); *phásis* (modo de falar), se refere aos diferentes usos que o indivíduo faz da língua, dependendo a situação de comunicação em que ele está inserido. Ex.: a forma como falamos em uma apresentação de trabalho acadêmico X a maneira como conversamos entre amigos, no corredor da faculdade. Vale salientar que essa variação apresenta-se tanto na forma oral, quanto na escrita. Escrever um artigo acadêmico, por exemplo, requer mais formalidade que escrever um bilhete a um amigo. Trata-se, portanto, do estilo conversacional de cada pessoa, em detrimento do momento discursivo.

*Variação diamésica:* originada do termo *dia* (através de) e *mésos* (meio), é, portanto, aquela que se apresenta no discurso oral e escrito. Ao escrever um texto, por exemplo, você pode reformulá-lo quantas vezes quiser e for necessário. Todavia, por ser a fala um fenômeno instantâneo e não planejado, (por mais que se ensaie um discurso, no momento de fala, ele não ocorrerá tal

qual planejado), não há possibilidades de apagar o que foi dito, podendo apenas reapresentar a ideia reformulada, apontando acréscimos e novas informações.

*Variação diatópica*: etimologicamente originário do grego *diá* (através de); *topos* (lugar), se configura pelas diferenças apresentadas em virtude do espaço geográfico do falante. De outra forma, é a língua falada em diferentes lugares: num mesmo país ou país diferente, numa região, num estado, e até mesmo em uma mesma cidade, considerando zonas urbanas e rurais.

Esta pode-se materializar **lexicalmente**, quando os indivíduos se apropriam de palavras diferentes para um mesmo objeto (Ex.: tangerina, bergamota, laranja cravo etc.); **fonético-fonologicamente**, quando ocorrem distinções fonéticas nas pronúncias de uma letra. (Ex.: a pronúncia do /r/ medial-vocálico-consonantal pelos moradores paulistas nas palavras *porta*, *força*, *Marta*, *morta*, *corta*...) **semanticamente**, quando uma mesma palavra é utilizada com significados totalmente diferentes. (Ex.: A palavra *rapariga*, em Portugal, significa moça. Já no Brasil, este léxico possui sentido pejorativo, geralmente usado para se referir a uma prostituta); e **morfosintaticamente**, referente a estrutura das frases. Ex.: Os pronominais *tu* e *você*, de segunda pessoa. O *tu* é mais comum na região Sul do Brasil, porém, a forma *você* é mais utilizada no restante do país. Vale salientar que o *tu* é mais recorrente com a forma verbal correspondente à terceira pessoa: *tu vai*, e não *tu vais*; *tu é* e não *tu és*.

Não é raro que nordestinos sejam alvos de críticas pelo seu jeito de falar, e não se sintam contemplados nas representações de seus perfis em novelas, filmes, programas/shows humorísti-

cos etc., porque são, na maioria dos casos, “caricaturados” nessas produções. Os aspectos físicos, culturais, dialetais e sotaques são estereotipados com o intuito de projetar imagens sociais e viram alvo de “avaliações” cujas fundamentações não são apenas na norma padrão gramaticalmente estabelecida, mas em princípios políticos e culturais-sociais, enraizados desde a colonização do Brasil, quando o Nordeste foi deixado de lado em virtude das descobertas em Minas e São Paulo.

Alkimin (2001, p. 42) afirma que “julgamos não a fala, mas o falante, e o fazemos em função de sua inserção na estrutura social”. Assim, a maneira como os indivíduos são representados, sobretudo nos veículos de comunicação de massa, influencia diretamente na sua aceitação ou não por parte da sociedade. É importante que se tenha consciência de que muitas vezes as exibições não estão totalmente ligadas à realidade, cabendo-nos a compreensão de que os indivíduos agem linguisticamente também influenciados pelos meios externos à língua, nos quais as variações são aprendidas e organizam-se em sistemas gramaticais coerentes e compreensíveis no ato conversacional, de tal modo que se constitui um equívoco ignorar tais fatores ou rotulá-los como erros.

Com esses princípios, percebemos que, por natureza, toda a língua é heterogênea e variável. A Sociolinguística permite-nos mostrar que a heterogeneidade linguística está diretamente relacionada à heterogeneidade social: se os falantes são vários e estão em constante mudança, é normal e aceitável que ela também assim se apresente.

## Variação linguística e o preconceito com a língua

Imaginar que a língua está desassociada do indivíduo em sociedade, considerando-a um objeto externo que não nos pertence e é de difícil acesso, faz despertar em muitos de nós a ideia de que as variações são erros e que todo e qualquer modelo que não seja sustentado na norma padrão, gramaticalmente estabelecida, constitui um “atentado ao idioma” ou até mesmo um “pecado contra a língua”, como aponta Bagno (1999), um dos nomes mais influentes da Sociolinguística quando se trata de preconceito com a língua.

Segundo Bagno (1999), a discriminação com base no modo de falar de um indivíduo tornou-se comum e natural na sociedade brasileira. Os “erros” cometidos por pessoas de níveis escolares mais baixos, analfabetos ou semianalfabetos, pobres e pessoas marginalizadas, são cada vez mais criticados por uma elite que “disputa” quem sabe mais sobre nossa língua. Para este autor, o que se sabe sobre a gramática normativa tem muito frequentemente sido usado como mecanismo de distinção e dominação pela população culta. Todavia, para que se construa uma sociedade tolerante com o que se mostra diferente, “é preciso exigir que as diversidades nos comportamentos linguísticos sejam respeitadas e valorizadas”, defende o autor.

Para Bagno (1999), o preconceito linguístico faz com que os indivíduos se sintam constrangidos, humilhados e até intimidados a falar, com receio de cometer algum “erro” de Português. Todavia, este mesmo autor assegura que o “erro” que tanto ame-

drona indivíduos, na verdade, não existe. Para ele, o que existe no português, e em qualquer outra língua, são variações características das apresentadas no tópico 3.1 deste trabalho, que, por mais que se desviem do tradicionalismo gramatical, devem ser consideradas e respeitadas, já que ambos constituem uma língua que não é estanque e invariável.

Convém destacar que os sociolinguístas não são a favor do desprezo à norma culta. O que acontece é o contrário. Bagno também afirma que deve ser esta a base do que é ensinado na disciplina de língua portuguesa, nas escolas. Todavia, se faz preciso entender que essa norma geralmente se faz presente pela população culta do país, e não se trata de um fenômeno materializado apenas na gramática, que ninguém usa. A crítica que Bagno (1999) faz ao ensino de algumas normas, é que ainda existem professores de português apegados a ensinar regras que já estão obsoletas. Ao invés disso, ele orienta que os docentes ajudem os alunos a desenvolver capacidades de expressão e reflexão linguística, deixando de lado a metodologia de ensino que faz a língua parecer um modelo fixo e que determinada forma é a correta, fazendo com o que muitos discentes caiam no pensamento de que não sabe português e até mesmo desenvolvam um desprezo à disciplina.

Para Bagno (2007) a língua é um fenômeno vivo e sempre passível de evolução. Portanto, se faz preciso uma reeducação linguística, proporcionando o (re)conhecimento e respeito às diversas formas de materialização da comunicação linguística, para que então possamos evoluir a uma sociedade em que os indivíduos não se sintam constrangidos ou intimidados pelo seu jeito de fala, mas que saibam ser políglotas da própria língua.

## Sobre o preconceito linguístico-identitário

No vídeo *Sotaque*, Nunes afirma ter sido alvo de preconceito pelo seu sotaque<sup>4</sup>, e que muitas pessoas tiveram que “engolir” sua identidade linguística. O humorista diz que, no começo de seu sucesso, uma matéria com a manchete “Que surpresa! Um dos canais que mais cresce no Brasil é nordestino.” trazia, em seu corpo do texto, somada a ideia de que nordestino não nasceu para a fama, discursos preconceituosos a respeito da fala do artista, desqualificando e desprestigiando seu sotaque e dialetos, como se o que ele falasse fosse errado e incompreensível. Esse tipo de pensamento advém da arbitrariedade identitária, quando um sujeito ou um tipo social é estigmatizado em favor do prestígio de outro.

Se refletirmos acerca disso, notadamente perceberemos que, para que haja o errado, é preciso, então, existir o que é certo, cultural e socialmente estabelecidos. E já não é novidade para nós a posição estigmatizada que o Nordeste(ino) encontra-se na sociedade, estando sempre em busca de ascensão, sendo resistência quanto aos seus aspectos culturais, linguísticos e, portanto, identitários.

Em *Whindersson Nunes em Marminino (show completo)* - (recorte de tempo 1:08min. – 4:21min.) - o humorista utiliza do palco, no início de seu show, para desconstruir o pensamento ca-

---

4. É importante destacar aqui que, no vídeo, o humorista se vale do conceito de sotaque para referir-se aos dialetos específicos de sua região. Sabemos que assim o faz por não ter conhecimento científico sobre tais elementos linguísticos.

ricato acerca do Nordeste e nordestinos. Nunes afirma que assim que iniciou suas viagens pelas demais regiões do Brasil, à trabalho, repetidas vezes foi vítima de preconceito linguístico e identitário. Segundo ele, as pessoas “de fora” do Nordeste pensam que aqui “só tem sol e calor”, não podendo, um nordestino em São Paulo, sentir calor, por já estar acostumado com o clima da região. Por o verem bem, pele clara e de aspecto saudável, questionam: “Ah, e tu não é do Nordeste, não? [...] Tu é do Piauí, mesmo? Porque tu é tão branquinho.”. Nas palavras do humorista, o nordestino, para as demais pessoas, “tem que ser queimado de sol, sofrido. Ir buscar água ao meio dia com um balde d’água na cabeça, com oito irmãos desnutridos [...] tudo com sono para ficar mais pobre”. Percebemos, nestas falas, a permanência do discurso regional uno, salientado por Albuquerque Júnior (2011), que unifica os sujeitos e esquece as diferenças existentes entre eles. Há bastante tempo, como já abordado, o Nordeste deixou de ser o espaço da seca, da fome, do sofrimento, do atraso. Embora essa ainda seja uma realidade na região, em virtude de fatores geográficos e político-econômicos, ela é em proporções menores, e não representa as evoluções sociais já existentes.

Seguidamente a este exemplo, Whindersson traz a imagem do nordestino como alguém “diferente das pessoas de fora”, ressaltando essa diferença como marcadora de um povo que não mais sofre com os estereótipos ainda propagados, mas que é feliz e que “em toda situação faz um carnaval”, evidenciando os traços receptivos, acolhedores e bem humorados dos sujeitos dessa região.

Em *Whindersson e o sotaque mais bonito do Brasil*, vídeo que gravou juntamente ao humorista Felipe Neto, ao ser indagado

se já sofreu preconceito por ser nordestino, Nunes diz que a pergunta correta deveria ser quando foi que ele não sofreu preconceito por ser dessa região. Ele acrescenta em seu discurso a ideia aqui apresentada por Albuquerque Júnior (2011), ligada ao senso comum culturalmente propagado de que o espaço do sucesso não é para nordestino; para este povo, resta a seca, o sofrimento, a fome, o retrocesso etc. Apesar de Whindersson alegar não mais importar-se com esses tipos de comentários, Neto acrescenta à fala dele que tudo isso é resultado de uma sociedade xenofóbica, ficando para nós a reflexão que sugere Bagno (2007) sobre a reeducação sociolinguística, que “é uma proposta de pedagogia da variação linguística que leva em conta as conquistas da ciência da linguagem, mas, também, as dinâmicas sociais e culturais em que a língua está envolvida”.

Desta forma, considerando a escola como instituição formadora e reformuladora de pensamentos, se faz necessário um ensino que não tem nada a ver com “correção” ou substituição de um modo de falar por outro, mas que parte do conhecimento linguístico do aluno que, mesmo na escola para aprender um pouco mais sobre sua língua materna, já é senhor dela, uma vez que se comunica com o ambiente e os demais indivíduos nele contidos.

Refletindo ainda acerca dos sotaques, os humoristas alegam haver uma caricaturização quanto aos da região Nordeste do Brasil. Existe um pensamento comum, equivocadamente, de que todo nordestino possui pronúncia específica dos baianos, quando, na realidade, o que existe é uma pluralidade de sotaques e dialetos nos estados que compõem a região e, quiçá, dentro dos próprios

estados, se considerarmos contextos geográficos urbanos e rurais, por exemplo.

Concernente à minimização do preconceito linguístico, Nunes e Neto afirmam não existir sotaque feio, mas sim uns que agradam e outros não, variando conforme a receptividade de cada indivíduo. Tal pronunciamento constitui-se relevante, uma vez que o discurso dessas personalidades alcança públicos variados, de idades e localidades diferentes, o que contribui na reformulação do pensamento de certo/errado, evidenciando a existência das variações e a importância delas no universo linguístico, considerando, também, o sujeito enquanto senhor de sua língua, capaz de utilizá-la multi-formemente, respeitando os contextos comunicativos.

Percebemos, em todos os vídeos/recortes de tempo bases para esta pesquisa, o interesse de Nunes em romper com os estigmas associados ao nordeste(ino) quanto à cultura, língua e sua identidade mundo afora. Todavia, também percebemos que, ao emitir certos discursos e performances, ainda que de forma inconsciente, ele acaba por propagar esses estereótipos já enraizados, que mostram o povo do Nordeste demasiadamente rural e que não evoluiu, e que ele mesmo tentava desconstruir. Prova disso encontra-se no recorte de tempo 33:48min. – 35:00min. do *stand-up* “Whindersson Nunes: Adulto”, na Netflix, quando o humorista conta como se deu o encontro entre familiares e amigos dele, nordestinos, com os da sua ex-mulher, Luísa Sonsa – também do universo célebre, gaúcha – no casamento deles, ocorrido em 2018, em Maceió. Ao encenar tal encontro, Nunes se vale dos seguintes discursos e performance estereotipada: “os amigos e familiares dela vieram do Rio Grande do Sul, de avião” – diz isso

em tom singelo, exprimindo delicadeza e erudição. Em oposição, ao falar de seus familiares e amigos: “os meus amigos do Piauí tudo de ônibus (imita o som de um transporte velho, quebradiço – causando o riso na plateia) e acrescenta: “quando chegaram as duas famílias, uma do lado da outra, meu irmão! O contraste é muito forte! Tu é doido! Desciam os parentes da minha mulher do carro, pareciam o Thor! Incrível! (Exprime algo digno de admiração). “Quando desciam os meus...” (pausa e rir, envergonhado, dizendo que fica até enjoado ao lembrar-se da cena) “ô povo feio, tudo fora de esquadro, não tinham um ombro na mesma altura do outro, e as amigas da minha mulher *ainda* queriam achar um namorado no meu casamento, mas o mais bonito dos meus amigos caminhava assim” (imita um manco, puxando a perna).

Sobre esse comportamento discursivo, o humorista alega ter consciência de que acentua as diferenças para provocar o riso, o que nos fica claro o quanto esses estereótipos são de fácil aceitação e que continuarão servindo de argumento para a reprodução de um Nordeste não contemporâneo e não globalizado, que não condiz com o atual.

### A materialização da variação diatópica e a representação da identidade nordestina

Com base nos pressupostos da Sociolinguística, nas análises dos trechos de fala presentes em nosso *corpus* encontramos algumas variações referentes aos tipos e níveis linguísticos discutidos anteriormente. Tal análise revela que nestes discursos se materializam quatro níveis linguísticos da variação diatópica, desde

a escrita da palavra até o seu fonema, a citar: nível morfológico, lexical, sintático e fonético.

Quanto ao nível morfológico, não raro encontramos sujeitos que fazem uma “alteração” na estrutura da palavra, mudando apenas alguma(s) letra(s), mas o sentido permanece inalterado. Nunes, por exemplo, no decorrer dos vídeos utiliza termos como [zoto] e [bunitim] que correspondem, respectivamente, a [outros] e [bonitinho]. No primeiro exemplo, se segmentarmos os morfemas, teremos três significados: /zot/ que carrega o significado lexical; /o/ que carrega o significado de gênero, masculino, e número, singular. Já no segundo exemplo, segmentando, teremos: /bunit/ significado lexical; /im/ designativo de gênero, masculino, e número, singular. Notemos que a alteração nas palavras não foi capaz de modificar os sentidos originais destas, deixando-as ainda compreensíveis.

Devemos nos ater, também, ao metaplasmo da Assimilação bastante presente na oralidade. Coutinho (1984, p. 143) defende o conceito de Assimilação como sendo “a aproximação ou perfeita identidade de dois fonemas, resultante da influência que um exerce sobre o outro”, já Bagno (2013, p.77) aponta como “a força que tenta fazer com que dois sons diferentes, mas com algum parentesco, se tornem iguais, semelhantes”. É o que ocorre quando Nunes faz a pronúncia das palavras [arrente], [correno], [andano], que são, respectivamente, [a gente], [correndo] e [andando]; há a assimilação do /g/ para o /rr/, no primeiro exemplo, e do /d/ pelo /n/ nos seguintes.

Ainda na perspectiva dos metaplasmos, agora de supressão, nas palavras [bunitim] e [abestado], que são, respectivamente,

[bonitinho] e [abestalhado], temos: no primeiro caso, a existência de uma apócope, que, segundo Coutinho (1984, p. 148) é a supressão de um fonema no final da palavra [nho], e, no segundo caso, uma síncope, que é a supressão de um fonema no meio da palavra [lha]. É válido salientar que estes processos são naturais dentro de uma língua e contribuem para a vivificação da mesma.

Já no nível lexical, referimo-nos a alterações em toda a palavra, e não mais para a mudança de apenas algumas letras do vocábulo. No vídeo *Sotaque*, Nunes aponta as dificuldades que obteve, no início do relacionamento com a gaúcha Luísa Sonza, para conseguirem se comunicar, sobretudo pelas diferenças vocabulares entre ambos. Ele cita os exemplos de “tendéu”, dito por ela para referir-se à “festa”, falado no Nordeste; e “tangerina” e “bergamota”, a primeira, mais comum no sul do país, a segunda, falada no nordeste do país, para referirem-se a uma espécie de fruta da família das laranjas. Percebamos que, apesar de serem equivalentes semanticamente, apresentam grafia e pronúncias totalmente distintas, o que se configura uma variação lexical de dois significantes para um mesmo significado.

Quanto ao nível sintático, encontramos desvios de concordância em algumas sentenças proferidas pelo humorista, como é o caso das “eles *pensa* que aqui no Nordeste só tem sol e calor” em que o sujeito “eles” não concorda com o verbo “*pensa*”, conjugado, neste caso, como sendo de terceira pessoa do singular, não do plural. Semelhantemente, no trecho “meus oito irmão dirnutrido”<sup>5</sup>, em que o substantivo e o adjetivo não concordam, em número, com o pronome possessivo e o numeral, respectivamente.

---

5. [desnutrido]. Transcrito tal qual pronunciado pelo humorista.

te. Na sentença “os cara chegava pra mim e falava: - e aí, mano, firmeza?”, percebemos outro desvio de concordância em que o sujeito e os verbos empregados não concordam com o artigo definido. Nunes referia-se a uma pluralidade de pessoas, no entanto, utilizou o singular. Também na sentença “eles não acredita” há incompatibilidade entre sujeito e verbo. Enquanto o sujeito é equivalente a 3ª pessoa do plural, o verbo foi empregado como de 3ª do singular. Notemos que a situação informal de fala contribui para o aparecimento dessas variações, que são bem presentes na oralidade.

No vídeo de Nunes e Neto, encontramos ainda a variação fonética da língua. Na situação, a estrutura da palavra permanece a mesma quando escrita. Porém, na oralidade, apresenta diferenças quanto ao som. Os humoristas citam as palavras “Timóteo”, “Curitiba”, [tás] > “estás”, “curitibano”, nos quais o fonema /t/ se altera quando pronunciado<sup>6</sup>, podendo ter som de /tch/, a depender da região do falante, constituindo o que conhecemos foneticamente por palatização.

A vogal /i/, sendo extremamente frontal e fechada em comparação com outras vogais, naturalmente, ao longo do tempo, começa a impelir certas sutis transformações na consoante anterior, sobretudo se se trata de consoantes velares e alveolares como /t/, /d/, /k/, /g/ e /l/.

(Disponível em: <https://pt.quora.com/Por-que-a-letra-t-faz-um-som-de-tch-e-d-um-som-de-dj-quando-utilizadas-com-a-vogal-i> - Acesso em 01/12/2020).

---

6. No recorte de tempo 3:20min. – 3:42min. Nunes salienta a pluralidade de sotaques existente na região Nordeste. Ele alega que, às vezes, as pessoas se “decepcionam” pelo fato dele não ter a pronúncia do fonema /t/ “mais fechada”, mas apresentar um “leve chiado”, por seu /t/ ter som de /tch/, a citar, por exemplo, quando pronuncia a palavra *Tchimotocheo*.

Desta forma, o /i/ puxa pouco mais para trás no palato a emissão da consoante anterior que o acompanha. A língua do falante, ao invés de encostar nos dentes, recua, exprimindo um som mais “puxado”, comum na região sudeste do Brasil, sobretudo, no Rio de Janeiro.

Nesse sentido, podemos alegar uma das histórias contadas por Nunes quanto aos problemas de comunicação que teve com a namorada Luíza Sonza, gaúcha, na qual ambos precisavam estar quase sempre explicando o que falavam, sugerindo até que criassem um “dicionário” para que pudessem se compreender melhor. Segundo ele, Sonza não entendia o que era “massa” e “paia”, que correspondem, respetivamente a algo bom/legal e algo ruim, ambos falados por ele. Para falantes familiarizados com esses vocabulários, a compreensão dá-se perfeitamente, todavia, quando um indivíduo não tem convivência com esses dialetos, fica mais difícil de se entender.

Ainda sobre os registros de variação linguística diatópica encontrados em nosso *corpus*, destacamos duas palavras ditas por Nunes: [abestado] e [má]. A primeira, comum entre os nordestinos, refere-se a alguém bobo, leso. Já a segunda, constitui-se um vocativo, uma forma de se chamar alguém, não sendo pelo nome. Nunes cita o exemplo: “Ei, má, tu vai pra onde hoje?” em que tal palavra é utilizada como substitutivo do nome próprio em uma situação informal de fala.

Em face do que foi discutido e explorado ao longo desta análise, com base nos pressupostos da Sociolinguística, fica para nós a comprovação de que a língua portuguesa é vária, não pura, pois apresenta formas diversas no exercício da comunicação, que

não são certas ou erradas, mas adequadas ou inadequadas, dependendo do contexto comunicativo, e são, portanto, elementos característicos de um povo, fazendo parte do acervo cultural de uma região e dos indivíduos que nela habitam.

Quanto ao fator identitário, embora muitas vezes Nunes use da caricaturização para gerar o riso, como ocorre no recorte de tempo do dvd da *Netflix*, percebemos nele o interesse em valorizar sua cultura, dialetos, sotaques etc., utilizando seu trabalho para combater os estereótipos ligados à região Nordeste e os nordestinos, mostrando que as diferenças existentes não se configuram erro, mas faz parte da natureza de cada ser e até mesmo a própria língua, que não é engessada.

### Considerações finais

A língua está em constante transformação. Nós, agentes dela, também precisamos transformar a nossa mente, refletir acerca dos possíveis usos linguísticos, considerando aspectos internos e externos à própria língua. O humorista Whindersson Nunes se apropria da variação linguística em seus trabalhos para evidenciar a fala nordestina, marcando sua identidade. Nos *stand-ups*, valoriza o *ser* nordestino, os dizeres, que muitos alegam ser errados, mas ele refuta com o argumento da diferença, evidenciando que os grupos linguísticos carregam uma identidade cultural. Além de valorizar o contexto histórico regional deste povo, como a sabedoria popular e o humor, que por vezes são tidos como motivo de vergonha até mesmo pelos próprios nordestinos, quando se sentem inferiorizados ou estigmatizados pelo seu jeito de fala.

Investigar acerca da materialização da variação linguística diatópica em trechos de fala de Nunes permitiu-nos compreender como isso contribui para a demonstração da identidade do nordestino associada a sua fala, sobretudo acerca da grande diversidade linguística que o português possui, não devendo haver estigmas, estereótipos e preconceitos com os indivíduos em virtude da sua natureza linguística.

Um dos propósitos do humorista em seus shows é mostrar os acervos regionais do Nordeste para o mundo, possibilitando a um público amplo uma outra visão acerca das variações da língua. Para tanto, utiliza dialetos específicos de sua região, diz o significado, e valoriza a maneira como a fala é articulada. Todavia, como trabalha com humor, para conseguir aceitação no mundo midiático algumas vezes recorre ao caricato, sem necessariamente haver intenções preconceituosas explícitas, mas acaba por reforçar estereótipos a fim de despertar o riso, conquistando o público. Assim, concluímos que a variação linguística diatópica presente nas falas do humorista foi essencial para a produção de sentido desejado pelo locutor, porém, é preciso compreender que o senso comum de que todo nordestino é acultural, ruralizado, pobre, que sofre com a seca e o sol forte, deve ser combatido, pois além dessa realidade não ser mais tão condizente com o Nordeste atual, esta pluralidade precisa ser compreendida como algo que enriquece a cultura de um país tão vasto e diverso como o nosso, e que não configura-se “erro” a ser “corrigido”, mas uma diferença necessária e que evidencia a pluralidade linguística e cultural de uma sociedade.

## Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Geografia em ruínas**. In: \_\_\_\_\_. A invenção do Nordeste e outras artes. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 1, p. 51-75.
- ALKMIM, T. Sociolinguística. In.: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-47.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- \_\_\_\_\_. **A língua de Eulália**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- BAGNO, Marcos; CASSEB-GALVÃO, Vânia. **Mudança Linguística: fenômeno sociocognitivo de base funcional**. In.: BAGNO, Marcos; CASSEB-GALVÃO, Vânia;
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)
- CEZARIO, Maria Moura. Sociolinguística. In.: MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 141-155.
- COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática Histórica**. 7 ed. Revista. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976 (1984, reimpressão).
- FIGUEIREDO, N.M.A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2ª ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. Português do Brasil: a variação que vemos e a variação que esquecemos de ver. *In.*: \_\_\_\_\_. **O português da gente**: a língua que estudamos e a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2009, p. 151-196.

SILVA, D. M. da.; MILANI, S. E. **Whitney, Saussure, Meillet e Labov**: a língua como um fato social. Anais do SILEL. nº 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

SOCIOLINGUÍSTICA: surgimento, objetos e objetivos. **Linguística II**: sociolinguística. Módulo 2. vol. 5. EAD da UESC. Bahia, p. 17-25.

SOUZA, F. C.; MEDEIROS, F. F.; SANTANA, P. H. B. **A performance do comediante Whindersson Nunes**: a imagem pública consumida como celebridade ordinária. Signos do Consumo, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 47-59, 2017.

## A variação dos pronomes possessivos *teu/seu* em cartas de amor escritas na década de 50 no sertão do Pajeú

Rodrigo Selmo da Silva  
Cleber Ataíde

### I. Introdução

A inserção da forma *você* no paradigma pronominal brasileiro, originada a partir da forma de tratamento de base nominal *Vossa Mercê*, mediante o processo de gramaticalização, provocou a reorganização dos subsistemas pronominais, uma vez que houve um sincretismo entre as formas de 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> pessoa. Para a expressão da segunda pessoa, na função de sujeito, muitos estudos apontam para a predominância do *você* em detrimento do pronome *tu*, principalmente a partir de meados do século passado.

Souza (2012), por exemplo, ao investigar a variação dos pronomes *tu* e *você* em cartas escritas por remetentes ilustres e não ilustres cariocas, durante cem anos, identificou três fases na história da inserção do *você* no paradigma pronominal brasileiro, nas quais há a predominância do *tu* ou do *você* em determinado período, bem como há uma fase intermediária, na qual as duas formas alternantes apresentam frequências próximas. Júlio e

Ataíde (2018), ao analisarem o comportamento variável das estratégias de referência à segunda pessoa (*tu* e *você*) em cartas de amor do sertão pernambucano escritas nas décadas de 50 e 70 do século XX, observaram que a generalização do pronome *você* na função sintática de sujeito só ocorreu nos dados da década de 70, uma vez que na década 50 foram registradas frequências próximas entre os pronomes *tu* e *você*.

## 2. A Sociolinguística histórica

Os postulados da teoria da variação deram margem a diversas proposições complementares para o estudo e interpretação dos dados do passado, (ROMAINE, 1999; CONDE SILVESTRE, 2007). Nesse sentido, a Sociolinguística Histórica vale-se de alguns princípios da Sociolinguística Variacionista no processo de estudo e interpretação dos dados históricos. No entanto, no viés histórico, não se pode utilizar todos os princípios da Sociolinguística Variacionista.

Tal limitação deve-se ao fato de as informações sobre as fontes disponíveis ao investigador serem fragmentárias, escassas e dificilmente vinculáveis com a produção real de seus falantes (CONDE SILVESTRE, 2007, p. 35). Para Gomes e Lopes (2016, p. 140), “os dados são procedentes de textos escritos que sobreviveram na atualidade ‘por sorte’”. Isso quer dizer que o controle de condicionadores sociais como faixa etária, escolaridade, gênero e categoria social pode ser lacunar, pois os informantes não estão mais à disposição do investigador como ocorre nos estudos sincrônicos. Nesse caso, já o fato de os textos terem sobrevivido

às intempéries do tempo já é um ato de muita sorte para o pesquisador em Sociolinguística Histórica.

Por esse motivo, Lopes (2018, p. 40) afirma que são diversos os estudos em Sociolinguística Histórica em que a análise é realizada a partir das frequências brutas dos fatores linguísticos e sociais controlados, pois nem todas as “células” podem ser preenchidas. Devido a essa problemática, segundo Conde Silvestre (2007), pode-se dizer que nenhum trabalho está concluído, uma vez que a descoberta de novos materiais sempre poderá elucidar as lacunas observadas nos estudos parciais realizados com os dados até então disponíveis.

Com base na leitura de Conde Silvestre (2007), Souza (2014) elenca algumas dificuldades e questionamentos que são comuns ao pesquisador em Sociolinguística Histórica. O primeiro deles seria “até que ponto o material histórico pode refletir a língua da época que se analisa?” Com esse questionamento, autora se refere ao *caráter pouco autêntico dos dados*, já que os documentos escritos são desprovidos muitas vezes do contexto e da situação de produção. Outro problema está relacionado ao *caráter fragmentário*, dado que os textos são simples restos de *corpora* mais amplos. Dessa maneira, esses materiais são limitados, porque não trazem todos os estilos, registros ou variedades do passado.

Mais um problema é a *falta de representatividade*, já que os dados são muitas vezes desiguais, o investigador dispõe de poucos dados e, por esse motivo, não há como ter um controle sobre o *corpus*. Essa limitação faz com que o pesquisador faça generalizações amplas em seu estudo, utilizando-se de uma análise qualitativa (MONTGOMERY, 1995 *apud* ROSA, 2015).

Além desses, há o *problema da validade histórica e social*, dado que as visões de mundo, a caracterização e a valoração que fazemos de nossa realidade é diferente das que ocorriam no passado. A *autoria* é mais um problema, que ocorre principalmente em cartas, visto que o texto pode ter sido ditado para um copista. Dessa maneira, o material pode sofrer influência linguística do redator.

O *Princípio do Uniformitarismo*, formulado pela geologia no século XIX e transposto para a Linguística Histórica, postula que as forças que trabalham na produção de mudança linguística no presente são as mesmas que atuaram no passado. Essa é a pré-condição para que o linguista histórico possa realizar suas investigações (WHITNEY, 1867; LABOV, 1994; JOSEPH; JANDA, 2003 *apud* ROSA, 2015).

A relevância desse princípio é inquestionável, no entanto, é preciso que ele seja utilizado de forma moderada para que não caiamos em um anacronismo. Isto é, se admitirmos que os padrões de hoje eram os mesmos do passado, podemos caracterizar um missivista inadequadamente, com traços que não pertenciam a época de produção das cartas (SOUZA, 2014).

Quanto ao procedimento metodológico, Rosa (2015, p. 9) afirma que a Sociolinguística Histórica adota técnicas semelhantes à Sociolinguística Sincrônica, a saber:

- I. Delimitação da variável dependente;
- II. Delimitação das variáveis extralinguísticas;
- III. Coleta de dados;
- IV. Transcrição e codificação dos dados;
- V. Quantificação dos dados por meio de um programa de regra variável.

Vale ainda ressaltar que embora a Sociolinguística Histórica utilize de metodologias semelhantes às da Sociolinguística Variacionista, os problemas encontrados na Histórica são restritos apenas a ela. A abordagem da Sociolinguística histórica nesse trabalho se justifica pela natureza do nosso *corpus*. Como fonte dos dados linguísticos, esse estudo se vale de cartas escritas por três casais entre as décadas de 1950, 1970 e 1990. Diante disso, acreditamos que essa teoria nos auxiliará a fazer o melhor uso dos dados no processo de compreensão e análise.

Finalizada a abordagem sobre os modelos teórico-metodológicos sociolinguísticos, na próxima seção, apresentamos uma abordagem sobre a teoria que busca classificar a natureza da relação estabelecida entre os missivistas.

### 3. Metodologia

Nesta seção, abordamos os aspectos metodológicos empregados em nosso estudo. De início, apresentamos a natureza de nosso *corpus*. Em seguida, discutiremos acerca do local de produção das missivas - que é o mesmo de origem dos missivistas - bem como trazemos informações relevantes sobre os interlocutores. Por fim, delimitamos a variável dependente e os fatores de análise.

#### 3.1 O *corpus*

Para o estudo das estratégias acusativas que fazem referência ao interlocutor, selecionamos um *corpus* composto por 22 cartas, pertencentes ao subgênero carta de amor, escritas na década

de 50 do século XX por missivistas não ilustres, no sítio Brejinho, localizado na cidade de Triunfo-PE. Desse acervo, 8 cartas não possuem data, porém, pelos traços presentes nas missivas, como, por exemplo, a continuidade do assunto enviado em uma carta anterior, assumimos que esse material foi escrito entre os anos de 1956-1960. O arquivo pertence à Família Ramos e está distribuído da seguinte forma:

Quadro 1: Organização do *corpus*

Missivista	Quantidade de cartas	Período da escrita
Missivista Feminina (M.R.)	1	Sem data
Missivista Masculino (R.S.)	21	14 cartas: 1956-1958 7 cartas: sem data

Fonte: o autor (2021)

O *corpus* foi coletado no escopo do projeto intitulado *Bit: Banco Informatizado de Textos (BIT): a construção de um corpus de manuscritos e impressos pernambucanos do século XIX, XX e XXI*. O acervo está disponibilizado na plataforma digital do Laboratório de Edição e Documentação Linguística de Pernambuco (LeDoc), coordenado pelo professor Cleber Ataíde. O material foi transcrito pelos membros do projeto Para a História do Português Brasileiro - Equipe Regional de Pernambuco, adotando normas semidiplomáticas sugeridas pelo projeto PHPB.

Quanto aos procedimentos metodológicos, adaptamos as orientações propostas pela Sociolinguística Histórica. Os métodos empregados neste trabalho estão descritos a seguir:

1. Delimitação da variável dependente;
2. Delimitação das variáveis independentes;
3. Coleta do *corpus* no site <http://ledoc.com.br/>;
4. Aprofundamento teórico;
5. Quantificação das estratégias acusativas;
6. Análise dos dados.

É válido ressaltar que não selecionamos fatores extralinguísticos como escolaridade ou gênero, porque a natureza de nosso *corpus* não nos permite cruzar esses dados. Além disso, a quantificação das estratégias acusativas que se referem à segunda pessoa do discurso ocorreu através de busca manual, isto é, selecionamos todos os contextos de aparição das variáveis linguísticas e calculamos as porcentagens dessas ocorrências manualmente.

Ademais, tencionávamos a análise e a comparação dos dados das estratégias acusativas obtidos nas cartas escritas na década de 50 com os dados obtidos na década de 70, porém não conseguimos realizar esta etapa por falta de tempo.

### 3.2 O local

A comarca de Triunfo foi criada em 13 de junho de 1884 através da Lei Provincial nº. 1.805. A cidade está situada no Sertão do Alto Pajeú, no estado de Pernambuco, com uma área territorial de 181,4 Km<sup>2</sup>, fronteira ao norte com o estado da Paraíba, ao sul com Calumbi, ao leste com o município de Flores e ao Oeste com o município de Santa Cruz da Baixa Verde. Tem o segundo ponto mais alto de Pernambuco, o Pico do Papagaio, a uma altura de 1185m.

Inicialmente, no século XVIII, o que viria a se tornar a cidade de Triunfo era a serra da Baixa Verde, propriedade de Domingos Pereira Pita. Nessa época, chegou junto com os índios que vieram com ele, o missionário frei Vidal de Frescolero, conhecido por frei Vidal da Penha, que fez o aldeamento dos aborígenes na localidade. Em novembro de 1803, retirou-se para Cabrobó, assumindo o seu lugar o missionário frei Ângelo Maurício Niza, que fez construir uma capelinha denominada *Nossa Senhora das Dores*, padroeira da cidade até hoje. Dessa forma, frei Ângelo foi considerado o fundador da cidade, ficando na localidade até falecer, em 07 de julho de 1824.

Sobre o sítio Brejinho, local de produção das missivas e de origem dos missivistas, há poucas informações. Segundo o censo do IBGE/2010, foram encontrados 100 endereços, sendo 55 domicílios particulares, 41 estabelecimentos agropecuários, 3 estabelecimentos de outras finalidades como comercial e religioso, além de 1 edifício em construção na localidade. A área tem aproximadamente 212 habitantes.

### 3.3 Os missivistas

A partir de um questionário proposto por Almeida (2014), Júlio (2018) coletou informações sociais acerca dos escreventes.

**A missivista feminina (M.R)**, produtora de uma das vinte e duas cartas de nosso *corpus*, nasceu no sítio Brejinho, zona rural do município de Triunfo-PE, em 8 de agosto de 1940. Ainda criança, foi alfabetizada nas primeiras letras, sendo, para a época, considerada privilegiada pelo seu nível de instrução. Quando

adulta, ocupou-se da costura e da escrita de testamentos e inventários de terras. Era devota do catolicismo e dedicava-se à vida de esposa, mãe e doméstica.

Chamaremos o interlocutor a quem se endereçavam as cartas da missivista feminina (M.R.) de missivista masculino narrador (R.S.), já que suas epístolas eram ditadas para serem escritas fidedignamente por um redator. Dessa maneira, consideramos a escrita desse remetente como *escrita delegada*, visto que a materialização do texto é de um terceiro participante, porém o conteúdo é de autoria de R.S. **O missivista masculino narrador (R.S.)** nasceu em Brejinho, Triunfo-PE, no ano de 1935 e atuou como agricultor e tirador de trempe no engenho da família de sua amada. Ele não possui nível de escolaridade, o que o levou a solicitar a escrita das cartas para o missivista redator T.Q.

**O missivista redator (T.Q.)** foi presidente do sindicato dos trabalhadores rurais de Triunfo-PE. Ocupou-se das atividades de cozimento da rapadura e da agricultura. Além disso, foi professor, de apenas homens, mesmo não possuindo o nível superior. Na época, era considerado sábio, já que era um dos poucos letrados da comunidade.

### 3.4 Os fatores de análise

Para a realização dessa pesquisa, delimitamos a variação entre os pronomes possessivos na indicação de posse para a segunda pessoa do singular como a nossa variável dependente, realizada por meio das variantes *teu* e *seu*. No que tange aos fatores de análise, nessa etapa da pesquisa selecionamos a *posição de*

*sujeito* por acreditarmos na possível correspondência entre formas. Para tanto, realizamos também a classificação das cartas em carta de tu exclusivo, você exclusivo e cartas de simetria tu~você.

### 3.4.1 As formas na posição de sujeito

Elencamos a posição de sujeito como um fator de análise com o intuito de sabermos se o *tu* ou *você* quando na posição de sujeito condicionam a escolha dos possessivos *teu* ou *seu*. Desta forma, ao mapearmos a ocorrência do pronome possessivo, procuramos a forma tratamental a qual ele faz referência em cada tipo de carta, isto é: cartas em que o sujeito é *tu* (exclusivo), *você* (exclusivo) ou *tu/você*.

Diante disso, temos por hipótese, assim como Pereira (2016), que:

- I. Quando o sujeito é *tu* (exclusivo) há a preferência pelo possessivo ***teu***;
- II. Quando o sujeito é *você* (exclusivo) há a preferência pelo possessivo ***seu***;
- III. Quando ocorre a alternância entre *tu* e *você* ocupando a posição sujeito, há também alternância na escolha do possessivo ***teu/seu***.

Vejam os alguns exemplos de introspecção que ilustram as nossas hipóteses:

- Sujeito *tu* (exclusivo):

(03) *Tu não deverias ter ciúmes de mim, não esqueças que o meu amor é só **teu**.*

- Sujeito *você* (exclusivo):

(04) *Você deveria ter falado para o **seu** pai sobre o nosso amor.*

- Alternância entre *tu* e *você* em posição de sujeito:

(05) *Você* não deveria ter ciúmes de mim, não esqueças que o meu amor é só **teu**.

(06) *Tu* não deveria ter ciúmes de mim, não esqueças que o meu amor é só **seu**.

Apresentado o fator de análise, no próximo tópico apresentamos os resultados da análise.

#### 4. Análise dos dados

Nas 22 cartas foram identificadas 62 ocorrências das formas possessivas analisadas. Essas ocorrências estão distribuídas no quadro a seguir:

Quadro 2: Ocorrências gerais dos possessivos

Possessivos	Número de ocorrências	Percentual (%)
Teu	46	74,2%
Seu	16	25,8%
Total:	62	100%

Fonte: o autor (2021)

Os dados das cartas dos anos 50, apresentados no quadro anterior, dialogam com os resultados encontrados por Pereira (2016), estudo também realizado com cartas cariocas; e por Arduim (2005), estudo realizado com dados de fala da região sudeste do país. Nesses dois estudos, o possessivo *seu* foi o mais ocorrente. No nosso *corpus*, o possessivo *teu* foi mais ocorrente representando 46 das 62 ocorrências. Das 62 ocorrências, 34 fo-

ram em referência a *tu* preenchido; 1 a *tu* não preenchido; 25 a *você* e 2 a vocativos.

Ao analisarmos o pronome pessoal ao qual o possessivo fazia referência, identificamos que quando o *tu* estava em posição de sujeito, a forma possessiva utilizada era o possessivo *teu*. Por outro lado, quando a forma pronominal *você* estava em posição de sujeito, obtivemos 10 ocorrências do possessivo *teu* e 15 do possessivo *seu*, como podemos ver nos exemplos, a seguir:

1. *tu* não avalias ais saudades | que vivo sofrendo por te nestes dias que não | posso passar ao **teu**. (C1\_F\_SD\_1)
2. se *você* | quiser acabar por **sua** livre e espontânea | vontade acabe. (C1\_M\_1956\_3)
3. *você* faz mal em duvidar | porque pelo **teu** amor pela **tua** pes= | são eu enfrentarei tudo na vida. (C1\_M\_1958\_13)

Esses dados nos apresentam um processo de transição em que o *tu* ainda mantinha a concordância com o possessivo *teu*. Por outro lado, quando o *você* é posto em posição de sujeito, o missivista alternava entre os possessivos *teu* e *seu*. Uma possível explicação para isso é que mesmo a forma *você* pedindo concordância com o *seu*, o *você* está sendo empregado em contexto de segunda e, portanto, poderia fazer concordância com o possessivo canônico de terceira pessoa *teu*. No entanto, encontramos uma ocorrência em que o *tu* está na posição de sujeito e o possessivo utilizado foi o *seu*:

1. *tú* fale sobre | este assunto a **téus** país e depois me | diga o que eles disseram porque eu já | estou sismado e não falar com | **seu** pai sem primeiro saber algu | ma solução. (C1\_M\_1957\_6)

Neste exemplo, precisamos observar que primeiro o missivista utiliza o possessivo *teus* e mais adiante, no período, o missivista utiliza o possessivo *seu*. Sendo a natureza semântica dos termos possuídos a mesma, parece-nos que o distanciamento entre o sujeito e a forma possessiva pode ser um fator condicionante para o emprego de *teu* ou *seu*.

#### 4.1 A classificação das missivas

A fim de tentarmos compreender melhor o uso dos pronomes possessivos nas missivas, realizamos uma classificação da simetria do tratamento utilizado na missiva. Desta forma, classificamos a missivas em Tu exclusivo, Você exclusivo e Tu~Você. No quadro abaixo podemos analisar os resultados dessa classificação:

Quadro 3: Classificação das cartas dos anos 50

Cartas dos anos 50				
Missivista	Tu exclusivo	Você exclusivo	Tu~Você	Total Geral
Feminina	1	-	-	
Masculino	10	5	6	
Total	11	5	6	22

Fonte: o autor (2021)

No quadro 3, apresentamos a classificação das cartas do casal da década de 50, que, infelizmente, há apenas uma carta da missivista feminina. Embora seja apenas uma carta, observamos que a missivista utiliza o Tu exclusivo e o possessivo *teu* realizando assim uma concordância entre Tu-Teu. Caso dispuséssemos de um vasto *corpus*, poderíamos testar a hipótese de que as mulhe-

res tendem a preservar as formas linguísticas mais tradicionais. No que tange às cartas do missivista masculino, há um maior número de cartas que se distribuem em 10 de Tu exclusivo, 5 de você exclusivo, 6 de tratamento misto, sendo a maioria das ocorrências da forma *você*.

Para melhor compreendermos o comportamento das formas possessivas, realizamos a distribuição dessas ocorrências de acordo com o gênero do missivista e de acordo com o tipo de carta, se Tu exclusivo, *Você* exclusivo ou Tu-*Você*. No quadro, a seguir, apresentamos como se deu a distribuição das ocorrências a partir dessa classificação:

Quadro 4: Distribuição dos possessivos em cada tipo de cartas do casal da década de 50

Possessivos		Década de 50/MF		Década 50/MM <sup>1</sup>	
		Teu	Seu	Teu	Seu
Cartas	Tu	7	-	20	1
	Você	-	-	4	12
	Tu/Você	-	-	16	2
Total/%		7/100%	0/0%	40/71%	16/29%

Fonte: o autor (2021)

No quadro 4, podemos observar que nas cartas de Tu exclusivo da missivista feminina da década de 50, obtivemos 7 ocorrências do possessivo *teu*. Nas de Tu exclusivo do missivista masculino obtivemos 20 ocorrências de *teu* e 1 de *seu*; nas cartas de *Você* exclusivo obtivemos 4 ocorrências de *teu* e 12 de *seu*.

1. A sigla MF corresponde a: Missivista Feminina e a sigla MM corresponde a missivista masculino.

Por fim, nas cartas em que o missivista utilizou a variação Tu/Você, há 16 ocorrências de *teu* e 2 ocorrências de *seu*. Embora tenha apenas uma carta da missivista, o fato da carta apresentar uso exclusivo de Tu e realizar a indicação de posse unicamente com o possessivo *teu*, nos parece um dado interessante.

A ocorrência do possessivo *seu* em referência ao *tu* na posição de sujeito pode ser uma indicação de que o possessivo **seu** começa a se especializar. O possessivo começa ser uma das possibilidades de realizar a indicação de posse para a segunda pessoal do singular por si só e não somente quando em concordância com o pronome *você*. O exemplo, a seguir, ilustra essa constatação:

(01) “[...] **tú** fale sobre | este assunto a **téus** país e depois me | diga o que eles disseram porque eu já | estou sismado e não falar com | **seu** pai sem primeiro saber algu|ma solução.” (C1\_M\_1957\_6)

O exemplo 1 apresenta a ocorrência do possessivo **seu** coindexado ao pronome **tu**. Antes dessa realização, o missivista utilizou o possessivo **teu**, o que constata que essa variante é a mais habitual a ser utilizada para a indicação de posse nessa década. No entanto, o possessivo **seu já começa a surgir também em referência ao pronome pessoal tu**. Feita essa discussão, vejamos a distribuição dos possessivos em referência a ao tu e você nas categorias preenchida e não preenchida de sujeito.

Quadro 5: teu e seu em referência a tu e você nas categorias preenchida e não preenchida de sujeito

Teu				Seu			
Tu preenchido	Tu não preenchido	Você preenchido	Você não preenchido	Tu preenchido	Tu não preenchido	Você preenchido	Você não preenchido
62%	2%	36%	0	12,5%	0	87,5%	0

Fonte: o autor (2021)

De acordo com os dados apresentados no quadro 9, na década de 50 a variante **teu** é favorecida nas categorias de **tu** preenchido 62% e **você** preenchido 36%, há apenas 2% da variante em referência a **tu** não preenchido. A variante **seu** apresenta 12,5% em referência a **tu** preenchido e 87% em referência a **você** preenchido. Segundo Júlio (2018), nessa década, as formas **você** e **tu** ocupam mais a categoria preenchida, por esse motivo, não há ocorrências dos possessivos em referência ao **você** não preenchido e apenas 2% da variante **teu** em referência a **tu** não preenchido.

Os resultados obtidos comprovam uma correspondência de formas **tu-teu**, **você-seu** para a década de 1950.

### Considerações finais

Os resultados da pesquisa mostram que a posição de sujeito é um fator linguístico que condiciona a variação dos possessivos **teu** e **seu** no nosso *corpus*. Na análise dos dados foi confirmado que nas cartas escritas na década de cinquenta, no interior de Pernambuco, o possessivo mais ocorrente é o possessivo **teu** (74,2%) das ocorrências. Esse resultado dialoga com trabalhos anteriores tais como Arduin (2005) e Pereira (2016).

Por meio da análise também observamos que há uma concordância entre as formas tu-teu, você-seu. Além disso, a presença de uma ocorrência do possessivo seu em concordância com o tu na posição de sujeito nos parece ser um indício de uma especialização dessa forma para a indicação de posse para a segunda pessoa do singular.

Embora o *corpus* ainda seja pequeno esses resultados buscam contribuir com a descrição do português brasileiro, mais especificamente com o português da região do sertão do Pajeú. Os nossos dados delineiam a variação entre as formas possessivas **teu** e **seu** em cartas, encontradas por acaso ou sorte, que apresentam a escrita rural no sertão do Pajeú na década de 50. Há, sem sombra de dúvidas, ainda muitos questionamentos e fatores a serem trabalhados sobre o tema e a necessidade da obtenção de mais dados para a representação linguística desse fenômeno na região.

## Referências

ARDUIM, J. A descrição do sistema possessivo de 2<sup>a</sup> pessoa na fala catarinense. In: **Anais da XX Jornada Nacional de Estudos Linguísticos do Gelne**. João Pessoa, 7 a 10 set. 2005.

ATAÍDE, C. A. **A constituição de corpora sóciohistóricos do português brasileiro**: edições de cartas pessoais e o modelo de Tradução Discursiva. Revista Diálogos. UFMT, V. 8, n. 2, p. 01-21, 2020. ISSN 2319-0825.

CONDE SILVESTRE, J. C. **Sociolinguística histórica**. Madrid: Editorial Gregos, 2007.

COSERIU, E. **Linguística del testo**: Introduzione a una ermeneutica del senso. Edizione italiana a cura di Donatella Di Cesare. Roma: Carocci editore, 1997.

FARACO, C. A. “**O tratamento Você em português: uma abordagem histórica**”. *Fragmenta*, Curitiba: Ed. da UFPR, nº 13, p. 51-82, 1996.

LIMA, T. J. S. “**Maria eu observei nas palavras que mandastes dizer na carta que tu ainda duvidas do meu amor, mas você não tem razão de assim se expressar**”: a variação dos pronomes pessoais *Tu e Você* em cartas de amor rurais do sertão pernambucano. Trabalho de conclusão de curso. Pernambuco: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2018.

LOPES, C. R. dos S.; RUMEU, Márcia Cristina de Brito. “O quadro de pronomes pessoais do português: as mudanças na especificação dos traços intrínsecos” In: **Descrição, história e aquisição do português brasileiro**. 1 ed. São Paulo/Campinas: FAPESP/Pontes Editores, 2007, v.1, p. 419-436.

\_\_\_\_\_. **O quadro dos pronomes pessoais**: descompasso entre pesquisa e ensino. *Matraga*, 19: 116-141, 2012.

\_\_\_\_\_. *et. al.* A reorganização do sistema pronominal de 2ª pessoa na história do português brasileiro: outras relações gramaticais. In: Célia Regina Lopes; Ataliba T. de Castilho. (Orgs.). **História do português brasileiro**: mudança sintática das classes de palavra: perspectiva funcionalista. 1ed. São Paulo: Contexto, 2018, v. 4, p. 142-185.

MATTOS e SILVA, R. V. **Caminhos da linguística histórica**. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA E SILVA, G. M. de. **Estudo da regularidade na variação dos possessivos no Português do Rio de Janeiro**. 1982. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PEREIRA, R. de O. **O tratamento em cartas amorosas e familiares da Família Penna: um estudo diacrônico.** Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. 2016.

ROSA, E. **Sociolinguística Histórica.** Revista de Letras – ISSN 2179-5282 – v.17, n. 21, jul./dez. – UTFPR – CURITIBA, 2015.

SOUZA, J. P. F. de. **Mapeando a entrada do você no quadro pronominal:** análise de cartas familiares dos séculos XIX-XX. Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

## Sobre os organizadores, autoras e autores

### José Domingos

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba. Membro do grupo Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB). Desenvolve pesquisas em Estudos do discurso, com interesse nas temáticas das subjetividades e relações de poder. E-mail: [domingosuepb@gmail.com](mailto:domingosuepb@gmail.com).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2765-1009>.

### Linduarte Pereira Rodrigues

Doutor em Linguística (UEPB). Professor do Departamento de Letras e Artes e dos Programas de Pós-Graduação em Formação de Professores e Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9748-179X>.

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

### Aliny de Angelys Silva Lima

Graduada em Letras – Língua Portuguesa, na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I, Campina Grande – PB.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2901-5877>.

E-mail: [aangelys37@gmail.com](mailto:aangelys37@gmail.com)

### Camilo Rosa Silva

Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).  
Docente do curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em  
Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB).  
ORCID: 0000-0002-6230-8807.  
E-mail: camilorosa@gmail.com.

### Cleber Ataíde

Professor Doutor da Universidade Federal Rural de Pernambuco  
(UFRPE) e coordenador do Laboratório de Edição e Documenta-  
ção Linguística de Pernambuco (LeDoc).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9340-9977>

### Francisco Paulo da Silva

Docente da Faculdade de Letras e Artes – FALA/UERN e docente  
permanente do PPCL. Doutor em Linguística e Língua Portu-  
guesa pela UNESP – Araraquara. Realizou doutoramento no Centro  
de Estudos Sociais (CES), Universidade de Coimbra.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0758-0223>.  
E-mail: f.paulinhos@uol.com.br.

### Manassés Morais Xavier

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba  
(PROLING/UFPB). Professor de Língua Portuguesa e Linguis-  
tica na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e no  
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Univer-

cidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2628-8183>.

E-mail: manassesmxavier@yahoo.com.br

### **Maria das Dores Nogueira Mendes**

Tem doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. É Professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística, além de ser líder do grupo de pesquisa Discurso, Cotidiano e Práticas Culturais (Discuta). Desenvolve pesquisa sobre os discursos científico, político e literomusical, destacando-se a voz cantada.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9765-8364>.

E-mail: dasdores@ufc.com.br.

### **Mirelle da Silva Monteiro Araujo**

Mestre em Linguística (UEPB). Participa como membro do grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB).

E-mail: mirelle\_monteiro@hotmail.com.

### **Raniere Marques de Melo**

Doutorando e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: prof.ranieremarques@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4283-0558>.

### **Robson dos Santos Souza**

Graduado em Letras – Português - pela Universidade Estadual da Paraíba, campus I, Campina Grande.

Email: robsonsantossouza91@gmail.com.

### Rodrigo Selmo da Silva

Mestrando em linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco e integrante da equipe de trabalho Laboratório de Edição e Documentação Linguística de Pernambuco (LeDoc).

### Sandson de Souza Costa

Mestrando em Ciências da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem - PPCL/UERN.

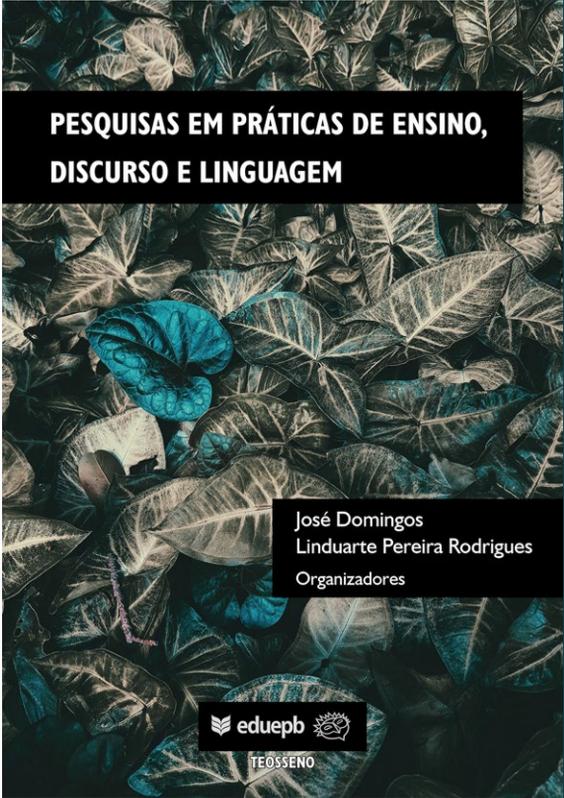
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3505-3869>.

E-mail: sandson314@gmail.com.

### Simone Dália de Gusmão Aranha

Doutora em Letras. Professora Associada do Departamento de Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, campus I, Campina Grande. E-mail: simonedalia@servidor.uepb.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6342-3578>.



**PESQUISAS EM PRÁTICAS DE ENSINO,  
DISCURSO E LINGUAGEM**

José Domingos  
Linduarte Pereira Rodrigues  
Organizadores



TEOSSENO