

Vol. 01, **Nº 03** (2024)  
ISSN: 2966-0130

# REVISTA FIOS DE **LETRAS**

**LÍNGUA(GEM) E SOCIEDADE:**  
Estudos em Sociolinguística e Dialectologia

Organização

Profa. Dra. Lucelene Teresinha Franceschini (UNESPAR)  
Profa. Dra. Roseanny Melo de Brito (UEA/UFAM)  
Profa. Me. Denize de Souza Carneiro (UFOPA/UnB)



editora  
**UEA**



**UEA**  
UNIVERSIDADE  
DO ESTADO DO  
AMAZONAS



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

Wilson Miranda Lima  
Governador

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS  
Centro de Estudos Superiores de Tefé  
Coordenação do Curso de Letras

Reitor	André Luiz Nunes Zogahib
Vice-Reitora	Kátia do Nascimento Couceiro
Pró-Reitor da PROPESP	Roberto Sanches Mubarak
Pró-Reitor da PROGRAD	Raimundo Barradas
Diretor do CEST	Yomarley Lopes Holanda
Coordenação de Qualidade	Monica Dias de Araújo
Coordenador do Curso de Letras	Manoel Domingos de C. Oliveira

Endereço da Reitoria (sede administrativa):  
Av. Djalma Batista, 3578 – Flores.  
Manaus. Amazonas. Brasil.  
CEP.: 69050-010.

Endereço do Centro de Estudos Superiores de Tefé:  
Estrada do Bexiga, nº 1085, Juruá.  
Tefé. Amazonas. Brasil.  
CEP.: 69552-315.

---

**editoraUEA**

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstman  
**Diretora**

Maria do Perpétuo Socorro Monteiro de Freitas  
**Secretária Executiva**

Wesley Sá  
**Editor Executivo**

Raquel Maciel  
**Produtora Editorial**

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstman (Presidente)

Allison Marcos Leão da Silva

Almir Cunha da Graça Neto

Erivaldo Cavalcanti e Silva Filho

Jair Max Furtunato Maia

Jucimar Maia da Silva Júnior

Manoel Luiz Neto

Mário Marques Trilha Neto

Silvia Regina Sampaio Freitas

**Conselho Editorial da editoraUEA**



---

**Endereço da editoraUEA:**

Avenida Djalma Batista, 3578, Flores.

Manaus. Amazonas. Brasil.

CEP.: 69050-010.

**Contato:**

**E-mail:**

[editora@uea.edu.br](mailto:editora@uea.edu.br)

**Fone:**

+55 092 99205-8858

---

---

**REVISTA FIOS DE LETRAS**

Centro de Estudos Superiores de Tefé  
Colegiado do Curso de Letras

**Endereço:**  
Estrada do Bexiga, n° 1085, Juruá.  
Tefé. Amazonas. Brasil.  
CEP.: 69552-315.

**Contato:**  
E-mail:  
revista.fiosdeletras@uea.edu.br

**Suporte técnico:**  
kazevedo@uea.edu.br

**Organização do Vol. 01, N° 03 (Set-Dez/2024):**

*Dra. Lucelene Teresinha Franceschini*  
Universidade Estadual do Paraná  
*Dra. Roseanny Melo de Brito*  
Universidade do Estado do Amazonas  
*Me. Denize de Souza Carneiro*  
Universidade Federal do Oeste do Pará

**Projeto gráfico, capa e diagramação:**  
*Kenedi Santos Azevedo*

**Revista Eletrônica publicada digitalmente em setembro de 2024**

---

Revista Fios de Letras - vol. 01, n° 02, (Set-Dez/2024) -. Tefé/AM: EditoraUEA, 2024.

quadrimestral

ISSN eletrônico: 2966-0130

DOI: <https://doi.org/10.59666/fiosdeletras>

1. Letras - Periódicos; 2. Linguística; 3. Artes; 4. Literaturas de Língua Portuguesa; 5. Literatura Comparada; 6. Análise do Discurso

---

## COMISSÃO EDITORIAL

### Editora Chefe

**Dra. Maria Ozana Lima de Arruda.** Universidade do Estado do Amazonas. Brasil.

 <https://ror.org/04j5z3x06>

 <http://lattes.cnpq.br/5483160509504868>

 <https://orcid.org/0000-0002-3017-3151>

### Editor Gerente

**Me. Kenedi Santos Azevedo.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Brasil

 <https://ror.org/03490as77>

 <http://lattes.cnpq.br/9855078383230746>

 <https://orcid.org/0000-0001-6795-4616>

### Editor da área de Linguística

**Me. Manoel Domingos de Castro Oliveira.** Universidade do Estado do Amazonas. Brasil.

 <https://ror.org/04j5z3x06>

 <http://lattes.cnpq.br/5332003288110141>

 <https://orcid.org/0000-0001-5545-5625>

### Editora da área de Literatura

**Dra. Núbia Litaiff Schwamborn.** Universidade do Estado do Amazonas. Brasil.

 <https://ror.org/04j5z3x06>

 <http://lattes.cnpq.br/5486560823049231>

### Comitê Avaliativo e de Revisão

**Dra. Monica Dias de Araújo.** Universidade do Estado do Amazonas. Brasil.

 <https://ror.org/04j5z3x06>

 <http://lattes.cnpq.br/5538217836402363>

**Dra. Fátima Castro Amorim Moraes.** Universidade do Estado do Amazonas. Brasil.

 <https://ror.org/04j5z3x06>

 <http://lattes.cnpq.br/4774134259703699>

**Me. Teresinha de Jesus Costa.** Universidade do Estado do Amazonas. Brasil.

 <https://ror.org/04j5z3x06>

 <http://lattes.cnpq.br/9201296495966758>

**Dra. Roseanny Melo de Brito.** Universidade Federal do Amazonas. Brasil.

 <https://ror.org/02263ky35>

 <http://lattes.cnpq.br/7331221850716989>

 <https://orcid.org/0000-0002-1533-3655>

**Esp. Rosineide Rodrigues Monteiro.** Universidade do Estado do Amazonas. Brasil.

 <https://ror.org/04j5z3x06>

 <http://lattes.cnpq.br/4151776187258374>

## Conselho Editorial

### *Estudos Literários:*

**Dra. Carmen Lúcia Tindó Secco.**

Universidade Federal do Rio de Janeiro. Brasil

 <https://ror.org/03490as77>

 <http://lattes.cnpq.br/1817695469772873>

 <https://orcid.org/0000-0002-6649-2971>

**Dr. Dennys Silva-Reis.**

Universidade Federal do Acre. Brasil

 <https://ror.org/05hag2y10>

 <http://lattes.cnpq.br/4218236447751518>

 <https://orcid.org/0000-0002-6316-9802>

**Dr. Flavio García.**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Brasil

 <https://ror.org/0198v2949>

 <http://lattes.cnpq.br/4242057381476599>

 <https://orcid.org/0000-0003-0761-8092>

**Dr. Gabriel Albuquerque.**

Universidade Federal do Amazonas. Brasil

 <https://ror.org/02263ky35>

 <http://lattes.cnpq.br/0632488092860482>

 <https://orcid.org/0000-0001-8982-2948>

**Dra. Germana Sales.**

Universidade Federal do Pará. Brasil

 <https://ror.org/03q9sr818>

 <http://lattes.cnpq.br/8723885160615840>

 <https://orcid.org/0000-0002-2120-7364>

**Dra. Luciene Almeida de Azevedo.**

Universidade Federal da Bahia. Brasil

 <https://ror.org/03k3p7647>

 <http://lattes.cnpq.br/2783013091209078>

 <https://orcid.org/0000-0002-0224-6034>

**Dr. Rauer Ribeiro Rodrigues.**

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Brasil

 <https://ror.org/0366d2847>

 <http://lattes.cnpq.br/0639290942591728>

 <https://orcid.org/0000-0002-3045-1879>

---

**Dra. Renata Beatriz Brandespin Rolon.**

Universidade do Estado do Amazonas. Brasil

 <https://ror.org/04j5z3x06>

 <http://lattes.cnpq.br/4985813714235077>

 <https://orcid.org/0000-0002-3880-7163>

**Dra. Rita Barbosa de Oliveira.**

Universidade Federal do Amazonas. Brasil


 <https://ror.org/02263ky35>

 <http://lattes.cnpq.br/2602637105704791>

 <https://orcid.org/0000-0001-6817-5569>

**Dra. Shirley de Souza Gomes Carreira.**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Brasil

 <https://ror.org/0198v2949>

 <http://lattes.cnpq.br/7147623689731561>

 <https://orcid.org/0000-0002-8787-8283>

**Dr. Silvio Renato Jorge.**

Universidade Federal Fluminense. Brasil

 <https://ror.org/02rjhbb08>

 <http://lattes.cnpq.br/3744848219239914>

 <https://orcid.org/0000-0002-6784-9960>

***Estudos Linguísticos:***

**Dra. Alana Driziê Gonzatti dos Santos.**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Brasil

 <https://ror.org/04wn09761>

 <http://lattes.cnpq.br/2631544473226058>

 <https://orcid.org/0000-0002-9308-6303>

**Dra. Aline da Cruz.**

Universidade Federal de Goiás. Brasil

 <https://ror.org/0039d5757>

 <http://lattes.cnpq.br/4931264307365579>

 <https://orcid.org/0000-0003-0448-3137>

**Dra. Ilza Galvão Cutrim.**

Universidade Federal do Maranhão. Brasil

 <https://ror.org/043fhe951>

 <http://lattes.cnpq.br/6628313480144303>

 <https://orcid.org/0000-0003-2091-4814>

**Dra. Juciane dos Santos Cavalheiro.**

Universidade do Estado do Amazonas. Brasil

 <https://ror.org/04j5z3x06>

 <http://lattes.cnpq.br/8629828786064536>

 <https://orcid.org/0000-0002-5845-8079>

---

---

**Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva**

Universidade Federal do Amazonas. Brasil

 <https://ror.org/02263ky35>

 <http://lattes.cnpq.br/6871299150014070>

 <https://orcid.org/0000-0002-8890-7613>

**Dr. Thiago Laurentino de Oliveira.**

Universidade Federal do Rio de Janeiro. Brasil

 <https://ror.org/03490as77>

 <http://lattes.cnpq.br/4470317184826146>

 <https://orcid.org/0000-0002-9537-5264>

### ***Estudos Clássicos:***

**Dr. Carlos Renato R. de Jesus.**

Universidade do Estado do Amazonas. Brasil

 <https://ror.org/04j5z3x06>

 <http://lattes.cnpq.br/0790502180741262>

 <https://orcid.org/0000-0001-9642-5924>

Dr. Fábio Fortes.

Universidade Federal de Juiz de Fora. Brasil

 <https://ror.org/04yqw9c44>

 <http://lattes.cnpq.br/5854856000021815>

 <https://orcid.org/0000-0003-4411-7115>

**Dr. Francisco Edi Sousa.**

Universidade Federal do Ceará. Brasil

 <https://ror.org/03srtnf24>

 <http://lattes.cnpq.br/5232866346013249>

**Dr. Paulo Martins.**

Universidade de São Paulo. Brasil

 <https://ror.org/036rp1748>

 <http://lattes.cnpq.br/2851759456379474>

 <https://orcid.org/0000-0002-2321-1033>

### ***Membros do Conselho no Exterior:***

**Dra. Annabela Rita.**

Universidade de Lisboa. Portugal

 <https://ror.org/01c27hj86>

 <http://lattes.cnpq.br/7129933229775554>

 <https://www.cienciavitae.pt/9313-DC1B-A42D>

 <https://orcid.org/0000-0002-1541-3006>

---

**Dra. Anna M. Klobucka.**

University of Massachusetts. Estados Unidos da América



<https://ror.org/03hamhx47>



<https://www.cienciavitae.pt/portal/E61D-D158-9BE9>



<https://orcid.org/0000-0003-1277-4073>

**Dr. Antonio Jesus Gil González.**

Universidade de Santiago de Compostela. Espanha



<https://ror.org/03oeybx10>



<https://cvn.fecyt.es/editor/cvnOnline/0000-0003-2260-6436>



<https://orcid.org/0000-0003-2260-6436>

**Dr. Jerónimo Pizarro.**

Universidad de los Andes. Colômbia



<https://ror.org/02h1bx27>



<http://lattes.cnpq.br/5521117545082606>



<https://www.cienciavitae.pt/portal/5512-7DCC-B6BF>



<https://orcid.org/0000-0002-9688-9830>

**Dr. Maged Tallad Mohamed Ahmed Elgebaly.**

Aswan University. Egito



<https://ror.org/048qnr849>



<http://lattes.cnpq.br/7077226875372610>



<https://www.cienciavitae.pt/portal/241B-oD95-Co9A>



<https://orcid.org/0000-0002-4572-4526>

**Dra. Pia Paganelli.**

Universidade de Buenos Aires. Argentina



<https://ror.org/0081fs513>



<http://lattes.cnpq.br/9149881179971251>



<https://orcid.org/0000-0001-7923-1642>

---

**Pareceristas do Vol. 01, N° 03 (Set-Dez/2024)**

**Lucelene Teresinha Franceschini**

Universidade Estadual do Paraná. Brasil.

**Renato Régis Barroso.**

Universidade do Estado do Amazonas. Brasil

**Roseanny Melo de Brito.**

Universidade do Estado do Amazonas. Brasil

**Denise de Souza Carneiro.**

Universidade Federal do Oeste do Pará. Brasil

**Marcondes Cabral de Abreu.**

Universidade Estadual de Campinas. Brasil

**Chandra Wood Viegas.**

Universidade de Brasília. Brasil

**Kenedi Santos Azevedo.**

Universidade do Estado do Amazonas. Brasil

**Alana Driziê Gonzatti dos Santos.**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Brasil

**Letícia de Souza Aquino.**

Universidade de Brasília. Brasil

**Odenildo Queiroz de Sousa.**

Universidade Federal do Oeste do Pará. Brasil

---

## Apresentação

**A** Revista *Fios de Letras*, alinhada à sua missão de divulgar os conhecimentos produzidos por pesquisadores, docentes e discentes de graduação e pós-graduação na área de Letras, em âmbito nacional e internacional, tem o prazer de apresentar o Volume 01, Número 03 (setembro-dezembro/2024). Esta edição traz o dossiê temático “*Língua(gem) e Sociedade: estudos em Sociolinguística e Dialetoлогия*”, que reúne artigos dedicados à análise teórica e metodológica desses campos, explorando o funcionamento das línguas em seus contextos sociais e espaciais sob diversas perspectivas.

A **Sociolinguística** compreende a língua como uma construção social e histórica, moldada por sujeitos em interação. Essa concepção, conforme Castilho (1998 apud Lima; Freitag, 2010, p. 13), entende a língua como “uma realidade sócio-historicamente construída pelos sujeitos/interlocutores”. Trata-se de uma prática social concreta e situada, que se dá no encontro entre locutor e interlocutor, em um tempo e espaço determinados.

Para Pagotto (2006, p. 52), a Sociolinguística busca os pontos de intersecção entre o mundo social e a dimensão linguística, considerando tanto os aspectos sociais quanto os linguísticos. Nesse contexto, destacam-se três principais perspectivas de pesquisa: (i) a Teoria da variação e mudança linguística, (ii) a Etnografia da fala, e (iii) a Sociologia da linguagem.

Essas abordagens compartilham o objetivo de estudar o funcionamento da língua em contextos sociais, mas diferem em seus enfoques e métodos. *A Teoria da variação e mudança linguística* investiga como as relações sociais influenciam o sistema linguístico, com foco nas mudanças que ocorrem no núcleo gramatical e nos padrões enunciativos, levando em conta aspectos como classes sociais e organização de grupos. *A Etnografia da fala* examina as regras sociais que regem o uso da língua, priorizando a interação social como ponto de partida para compreender os padrões linguísticos. Cabe destacar que, enquanto a Etnografia da fala parte do social para o linguístico, a Teoria da variação e mudança faz o caminho inverso, partindo do linguístico para o social. Por fim, a *Sociologia da linguagem* (ou Sociolinguística Qualitativa) foca nas relações mais amplas entre língua e sociedade, investigando fenômenos como multilinguismo, bilinguismo, diglossia, atitudes linguísticas,

---

manutenção e mudança linguística, além de planejamento e padronização de línguas vernáculas.

Seguindo uma perspectiva de análise que busca relacionar a língua ao contexto social, a **Dialetologia** se dedica a registrar o modo de falar de uma determinada região geográfica. De acordo com Silva Neto (1955), a linguagem é um dos muitos aspectos da cultura humana, representando um conjunto de ideias, conhecimentos, técnicas, artefatos, padrões de comportamento e atitude. Cada grupo humano apresenta particularidades linguísticas que diferenciam seus falares, incluindo sotaques, traços fonéticos, vocabulário, entre outros.

Embora alguns autores defendam que a Dialetologia se restringe ao estudo da diversidade diatópica, Ferreira e Cardoso (1994) destacam que, há muito tempo, a Dialetologia interpreta os fenômenos linguísticos considerando não apenas diferenças geográficas, mas também sociais, profissionais, de escolaridade, faixa etária, gênero, entre outras variáveis.

Para oferecer um panorama das áreas dialetais, o *corpus* coletado em campo é organizado em *atlas linguísticos*, que consistem em conjuntos de cartas nas quais o material linguístico é distribuído topograficamente. Esse recurso permite uma compreensão mais ampla da diversidade linguística de uma região ou país. Segundo Silva Neto (1957), as cartas linguísticas possibilitam a observação sincrônica das diferentes maneiras de dizer, pronunciar e construir frases, abrangendo todos os meios de expressão utilizados pelo grupo humano estudado.

O dossiê temático “*Língua(gem) e Sociedade: estudos em Sociolinguística e Dialetologia*” reflete a complexidade e a riqueza das interações entre linguagem e contexto social, reunindo contribuições teóricas e metodológicas que ampliam a compreensão sobre a variação e o funcionamento das línguas em diferentes tempos e espaços. Ao integrar as perspectivas da Sociolinguística e da Dialetologia, esta edição reafirma a importância de abordagens multidimensionais para o estudo da língua, destacando seu papel como fenômeno dinâmico e culturalmente situado. Esperamos que os artigos aqui apresentados inspirem novos diálogos e investigações, contribuindo para o avanço dos estudos linguísticos.

#### **Organização:**

Profª. Dra. Lucelene Teresinha Franceschini (UNESPAR)

Profª. Dra. Roseanny Melo de Brito (UEA/UFAM)

Profª. Me. Denize de Souza Carneiro (UFOPA/UnB)

**Apresentação**

**DOSSIÊ TEMÁTICO**

***O dialeto caipira da Paulistânia: reminiscências em Buritizal/SP***

Maria Aparecida Martins de Paula

***Levantamento sociolinguístico dos Wai Wai em Oriximiná/Pará***

Denize de Souza Carneiro, Vanessa Maki Wai Wai

***Mapeamento historiográfico de conhecimentos e práticas dialetológicas nos dois primeiros anos de atividade do boletim ORBIS (1952-1953)***

Ivan Pedro Santos Nascimento

***Preconceito linguístico em uma escola pública com alunos provenientes da zona rural Eirunepeense-AM***

Wisley Ferreira de Melo, Thaila Bastos da Fonseca

***Varição linguística pelos veios dialetológicos e a perspectiva sociolinguística: um breve passeio pelos dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil – ALiB***

Genivaldo da Conceição Oliveira, Marcela Moura Torres Paim

***Análise da Variação e Preconceitos Linguísticos na Educação do Campo: uma revisão de literatura***

Jaqueline Braga Morais Cajaiba, Lilian Sant'Anna Maia

***Educação moral no ensino de português como língua estrangeira na China: perspectivas e práticas no nível elementar***

Yanping Tang

**TEMAS LIVRES**

***Poesia na sala de aula: trabalhar ou não trabalhar, eis a questão***

Augusto Stevanin

**SEÇÃO VÁRIA**

***Investigações tocantinenses em Análise do Discurso: materialidades recursivas***

Thiago Barbosa Soares

***A representação da mulher na obra O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá, de Jorge Amado***

Roseanny Melo de Brito, Sthefany Gomes da Costa

***As estações do ano na poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen***

Alessandra Marinho Lima, Kenedi Santos Azevedo





**Maria Aparecida Martins de Paula<sup>1</sup>**

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1039-0559>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9953473984199866>

**RESUMO:** Um observador despojado do preconceito linguístico, inserido no universo cotidiano do falar caipira pode compreender melhor a riqueza dessa modalidade linguística para expressar conceitos e circunstâncias das vivências desses falantes na sua comunidade, particularmente sobre a natureza, a agricultura, as emoções e os fazeres e saberes locais. Este trabalho tem o objetivo de fazer algumas reflexões iniciais acerca da origem e da constituição do dialeto caipira na região da Paulistânia e verificar a hipótese de existência de seus traços remanescentes na língua falada atualmente na cidade de Buritizal, no interior do Estado de São Paulo. Trata-se de pesquisa qualitativa na área de filologia, com a abertura e epistemológica para a linguística e para a dialetologia, sob o referencial teórico de Amadeu Amaral, realizada pelo método dedutivo, com a utilização da bibliografia e do recurso metodológico da observação participante, mediante a vivência da própria autora no presente e no passado na comunidade observada. O resultado da pesquisa é descrito no artigo pelo percurso de aprendizagem da autora, com as perguntas e respostas necessárias para apreender o objeto de estudo em caráter geral e específico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dialeto caipira. Traços remanescentes na língua falada. Interior de São Paulo.

**ABSTRACT:** An observer devoid of linguistic prejudice, inserted in the everyday universe of "caipira" speech, can better understand the richness of this linguistic modality to express concepts and circumstances of the experiences of these speakers in their community, particularly about nature, agriculture, the emotions and local practices and knowledge. This work aims to make some initial reflections about the origin and constitution of the "caipira" Brazilian dialect in the Paulistânia region and verify the hypothesis of the existence of its remaining traces in the language currently spoken in the city of Buritizal, in the interior of the State of São Paulo. This is qualitative research in the area of philology, with an epistemological approach to linguistics and dialectology, under the theoretical framework of Amadeu Amaral, carried out through the deductive method, using bibliography and the methodological resource of participant observation, through experience of the author herself in the present and in the past in the observed community. The result of the research is described in the article through the author's learning path, with the questions and answers necessary to understand the object of study in general and specific terms.

**KEYWORDS:** "Caipira" Brazilian dialect. Remaining traces in the spoken language. Interior of São Paulo.

<sup>1</sup> É Doutoranda em Ciências no Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (ProIam) da USP e integrante do Projeto de Pesquisa "Segurança Jurídica Coletiva" do Grupo de Pesquisa "Cidadania, Constituição e Estado Democrático de Direito" da Universidade Mackenzie. É Mestre em Direito pela Universidade Mackenzie e Mestre em Matemática pela USP, Especialista em Direito Tributário e em Direito Processual Civil, Bacharel em Direito e graduada em Engenharia Elétrica. E-mail [mariadepaula@usp.br](mailto:mariadepaula@usp.br), Orcid <https://orcid.org/0009-0003-1039-0559>, Lattes <http://lattes.cnpq.br/9953473984199866>.

Em 1920, Amadeu Amaral introduziu seu emblemático livro chamando a atenção para a grande abrangência de utilização do dialeto caipira no território paulista algumas décadas antes, nestes termos:

Tivemos, até cerca de vinte e cinco a trinta anos atrás, um dialeto bem pronunciado, no território da antiga província de S. Paulo. É de todos sabido que o nosso falar caipira - bastante característico para ser notado pelos mais desprevenidos como um sistema distinto e inconfundível - dominava em absoluto a grande maioria da população e estendia a sua influência à própria minoria culta. As mesmas pessoas educadas e bem falantes não se podiam esquivar a essa influência (Amaral, 1955).

Tanto que a elite política brasileira até temia a expansão do falar caipira para além do espaço de influência de São Paulo para os bacharéis do País, como relata Amadeu Amaral, nas discussões sobre a criação do curso de direito no Largo de São Francisco, hoje Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP):

Foi o que criou aos paulistas, há já bastante tempo, a fama de corromperem o vernáculo com muitos e feios vícios de linguagem. Quando se tratou, no Senado do Império, de criar os cursos jurídicos no Brasil, tendo-se proposto São Paulo para sede de um deles, houve quem alegasse contra isto o linguajar dos naturais, que inconvenientemente contaminaria os futuros bacharéis, oriundos de diferentes circunscrições do país (Amaral, 1955).

Quem experimenta o falar caipira executado dentro do seu universo cotidiano, longe da névoa das estigmatizações e dos preconceitos linguísticos, pode compreender melhor a riqueza dessa modalidade linguística, que expressa com primoros conceitos e as circunstâncias das vivências de seus falantes, particularmente sobre a natureza, o clima, a agricultura, os animais, as plantas, as personalidades, os fazeres, as comidas, os saberes e as emoções.

O interesse pessoal na pesquisa tem raízes no momento em que a pesquisadora começou a se dar conta que, na escola em Buritizal, no interior de São Paulo, a sua alfabetização fora feita em uma outra modalidade linguística, bastante diversa daquela falada em casa e nas ruas da cidade, o que era, de todo modo, encantador.

Trata-se de pesquisa qualitativa na área de filologia, com abertura epistemológica para a linguística e a dialetologia, realizada pelo método dedutivo, com o objetivo de fazer reflexões iniciais, decorrentes do primeiro contato acadêmico com o assunto, acerca do dialeto caipira na região da Paulistânia, bem como alguns dos seus traços remanescentes na língua falada em Buritizal, observados pela

própria pesquisadora em sua vivência no passado e no presente nessa cidade. A parte geral da pesquisa é de cunho bibliográfico e a parte específica lança mão do recurso metodológico da observação participante.

Na observação participante,

(...) o pesquisador vivencia pessoalmente o evento de sua análise para melhor entendê-lo, percebendo e agindo diligentemente de acordo com as suas interpretações daquele mundo; participa nas relações sociais e procura entender as ações no contexto da situação observada. As pessoas agem e dão sentido ao seu mundo se apropriando de significados a partir do seu próprio ambiente. Assim, na observação participante o pesquisador deve se tornar parte de tal universo para melhor entender as ações daqueles que ocupam e produzem culturas, apreender seus aspectos simbólicos, que incluem costumes e linguagem (Proença, 2007).

Após leituras preliminares do material bibliográfico levantado, surgiram várias dúvidas para a pesquisadora cujos esclarecimentos seriam necessários para compreensão do tema. Percebeu-se, então, que o resultado da pesquisa poderia ser constituído pelo próprio percurso de aprendizagem da autora para a apreensão do objeto de estudo, com as respostas aos questionamentos formulados no curso da investigação, que são os tópicos a seguir.

### 1. Quem é o caipira?

Acredita-se que o vocábulo “caipira” surgiu da gênese dos termos “kari-boka” (filho de branco com indígena) e “caipora” (habitante do mato) do nheengatu, para designar os descendentes de brancos e indígenas que viviam no campo, nos arredores dos caminhos trilhados pelas bandeiras paulistas (Carvalho, 2021).

Em que pese a origem do termo, a palavra “caipira” não tem propriamente um significado racial ou étnico, mas a acepção de um modo de ser e de viver, como ressalva Candido (2023), especialmente na área de influência histórica paulista, mas não só. Nessa linha, Cândido aponta os termos “caipira branco”, “caipira mulato” e “caipira preto” descritos em livro de Cornélio Pires, que sugerem a incorporação dos diversos grupos étnicos ao universo da cultura rústica de São Paulo, num processo de “acaipiramento”.

Na região de Buritizal/SP, por exemplo, observa-se que muitos imigrantes italianos se integraram perfeitamente ao conjunto homogêneo da cultura caipira, principalmente em sítios com agricultura de subsistência.

A cultura caipira foi determinada nos séculos XVI, XVII e XVIII a partir da Capitania de São Paulo, na região da Paulistânia, como um “lençol de cultura caipira

---

com variações locais, que abrangia partes das capitâneas de Minas, Goiás e mesmo Mato Grosso” (Candido, 2023, p. 103), ao redor do caminho de mobilidade das bandeiras e entradas, que buscavam, além de incorporar novos territórios às terras da Coroa Portuguesa (Candido, 2023), a exploração com busca de metais preciosos, caça e pesca, extrativismo e agricultura. Nesse sentido, afirma Antonio Candido:

(...) A vida social do caipira assimilou e conservou os elementos condicionados pelas suas origens nômades. A combinação dos traços culturais indígenas e portugueses obedeceu ao ritmo nômade do bandeirante e do povoador, conservando as características de uma economia largamente permeada pelas práticas de presa e coleta, cuja estrutura instável dependia da mobilidade dos indivíduos e dos grupos. Por isso, na habitação, na dieta, no caráter caipira, gravou-se para sempre o provisório da aventura (Candido, 2023, p. 50).

Dessa forma, como a cultura caipira se inicia com o ajustamento do grupo social ao meio em decorrência das bandeiras paulistas, uma atividade nômade e predatória, o modo de viver do caipira foi caracterizado por caça e pesca, agricultura primitiva, mínimo vital, precariedade, isolamento em grupos, cooperação entre vizinhos, economia fechada, posse irregular da terra, violência etc., de onde se pode depreender seu espírito de aventura, valentia, rusticidade e pouca sociabilidade (Candido, 2023).

Com os hábitos sedentários da agricultura de subsistência a partir do século XVIII, o caipira se fixa à terra, havendo um certo abrandamento dos seus costumes, que é corroborado com a posterior convivência com outros grupos sociais nas vilas e fazendas mais abastadas, que criam outras formas de ajuste do homem ao meio, quebram o ciclo de economia fechada e dá origem à estratificação da sociedade, com a cultura caipira permeando todas as classes sociais da região em maior ou menor medida (Candido, 2023).

## 2. O que é um dialeto?

A delimitação do conceito de dialeto não é tarefa fácil, como pontua Eugenio Coseriu (2017), que traz as tentativas dos dialetólogos sobre como identificar um dialeto.

Um dos critérios descritos é do grau de compreensão mútua (“se eu não entendo o outro, meu interlocutor, então ele fala outra língua; se eu entendo o outro com dificuldade, então ele fala outro dialeto” (Coseriu, 2017)), que não funciona em alguns casos, quando, embora haja a falta de compreensão mútua, pode estar se falando um mesmo dialeto, ou quando há a compreensão mútua, mas está se falando

línguas diferentes, como, por exemplo, na comparação entre as línguas portuguesa e espanhola (Coseriu, 2017).

Outro critério apurado é o da consciência linguística do falante (identificação do dialeto é feita pelo próprio falante), que também é falho em face da ideologia do falante, que depende de outros fatos e circunstâncias, e pode influenciar seu discernimento acerca da relação dialeto/ língua, o que pode ocorrer, supõe Coseriu, com o servo e o croata, nas quais os próprios falantes podem dizer que são línguas completamente diferentes, mas cientificamente são duas variedades de um mesmo dialeto (Coseriu, 2017).

Segundo Coseriu (2017), o dialeto é um conceito relacional, que deve ser compreendido em sua relação com uma língua, daí dizer-se “dialeto de uma língua”. Contudo, tanto o dialeto como a língua são sistemas linguísticos completos. A diferença está apenas no *status* histórico.

Língua histórica é aquela reconhecida historicamente como língua autônoma pelos seus falantes e pelos falantes de outras línguas, como, por exemplo, a língua francesa, a língua inglesa e a língua espanhola (Coseriu, 2017).

O dialeto pode subordinar-se a uma língua histórica por critérios externos ou internos, tal como o Galego se relaciona mais estreitamente com a língua comum portuguesa do que com o castelhano (língua comum) ou catalão e, por isso, é um dialeto da língua histórica portuguesa (Coseriu, 2017).

Numa língua histórica as diversidades internas podem ser ao menos de 3 tipos: diatópicas (no espaço), diastráticas (entre grupos socioculturais) ou diafásicas (modalidades de fala de acordo com a situação), mas, por tradição, apenas a variante diatópica é considerada um dialeto pelos estudiosos (Coseriu, 2017).

Os dialetos primários são aqueles existentes antes da formação da língua comum, como é o castelhano em relação à língua histórica espanhola, enquanto os dialetos secundários surgem por diferenciação diatópica da língua comum, como é o caso do andaluz, canário e diversas formas do espanhol americano em relação à língua histórica espanhola (Coseriu, 2017).

### 3. O falar caipira é um dialeto?

Há uma região específica onde se fala o caipira, a denominada Paulistânia, podendo-se dizer, ao ver desta autora, que o falar caipira surgiu por diferenciação diatópica em relação à língua comum portuguesa nessa área espacial, de forma que o falar caipira pode ser considerado um dialeto secundário da língua histórica portuguesa.

---

#### 4. Qual a origem do dialeto caipira?

Acredita-se que, no início do século XVI, além da língua portuguesa, existiam mais de mil línguas indígenas faladas no Brasil, às quais se acrescentaram mais de duzentas línguas africanas trazidas pelas pessoas escravizadas entre 1550 e 1850 (Carvalho, 2021).

Os jesuítas aprenderam e difundiram as línguas indígenas com intuito religioso, como afirma Elaine Maria Santos:

(...) “Ao chegarem os padres [jesuítas] ao Brasil, sem deixarem a portuguesa, verificaram que, para atrair e catequizar os Índios, era indispensável saber a língua deles” (Leite, 1938, p.35), o que fez com que orações e sermões fossem traduzidos para a Língua Tupi e a catequese pudesse ser bem aceita entre os índios.

Seis meses após sua chegada ao Brasil, o Padre José de Anchieta compôs a primeira gramática em Tupi-Guarani que se tem notícia, publicada, em Coimbra, em 1595. Não são raros os relatos de padres, no século XVI, que diante da dificuldade em utilizar a língua dos índios, ou brasílica, solicitavam ajuda dos religiosos mais experientes, alegando que a catequese na língua dos índios era mais eficaz. (...) (Santos, 2020).

Em face da dificuldade de comunicação com os povos originários, alguns colonizadores portugueses tiveram de aprender o tupi e depois as línguas gerais, que eram unificações de variantes linguísticas semelhantes dos povos indígenas consolidadas pelos jesuítas, que foram os idiomas mais falados no espaço brasileiro por aproximadamente 200 anos, segundo sustenta Carvalho (2021).

O nheengatu, a língua geral amazônica, tem origem a partir do tupinambá. A tese de que teria sido criada pelos jesuítas é rejeitada por Stradelli, para quem o nheengatu se trata, na verdade, de um dialeto tupi de surgimento espontâneo na região, decorrente de manifestações vivas e naturais na própria sociedade (Carvalho, 2021). Atribui-se ao nheengatu, a origem do sotaque brasileiro de vogais fortes com sons orais anasalados, diferente do falar consonantal do português europeu (Carvalho, 2021).

A Língua Geral Paulista (LGP) possui semelhanças com o nheengatu amazônico, mas sofreu também outras influências (Carvalho, 2021). A Língua Geral Paulista teve origem no contato dos dialetos falados pelos índios tupis e colonizadores portugueses, tendo sido o principal idioma falado no Estado de São Paulo entre os séculos 16 e 18 (Anunciação, 2014).

A Língua Geral Paulista foi expandida para outras regiões pelos bandeirantes a partir de São Paulo, particularmente para o território dos atuais estados de Minas

Gerais, Paraná, Goiás e Mato Grosso, podendo ser considerada a principal difusora da cultura caipira que resultou na formação do seu dialeto (Carvalho, 2021).

Infelizmente existem poucos documentos de registro da LGP: “um dicionário de verbos publicado por Von Martius, sob o nome de ‘Tupi Austral’, e uma lista de palavras colhidas por Saint-Hilaire (século XIX), além da descoberta mais recente de Fabiana Raquel Leite, de um vocabulário de 1.311 entradas, identificado como “Vocabulário Elementar da Língua Geral Brasileira”, publicado na Revista do Arquivo Municipal Paulista em 1936, descrito por essa linguista como um “meio termo linguístico” entre a língua guarani e as línguas tupi faladas no norte do país (Carvalho, 2021).

As denominadas reformas pombalinas, efetuadas pelo Marquês de Pombal entre 1750 e 1777, além de determinar a expulsão dos jesuítas do território brasileiro, proibiram a utilização de outros idiomas além da língua portuguesa, principalmente as línguas gerais, como afirma Carvalho (2021).

A obrigatoriedade de comunicação na língua oficial e a dificuldade da população com essa língua deu origem a adaptações na língua portuguesa, efetuadas pelos novos falantes, com influências da Língua Geral Paulista (Carvalho, 2021).

Esse processo, provavelmente com a colaboração de outras influências linguísticas, foi pouco a pouco criando, de forma espontânea, o dialeto caipira, com suas variações locais, no movimento das bandeiras e na posterior fixação do caipira à terra na região da Paulistânia.

Em tese de doutorado, Lívia Barizon (2022) demonstra influências do Galego no dialeto caipira, mediante estudo comparativo entre as unidades lexicais encontradas nas falas de indivíduos da região do Médio Tietê no estado de São Paulo e as lexias do Galego contidas no Atlas Linguístico do Galego.

## 5. Como é o dialeto caipira?

A obra de referência para o dialeto caipira e para a dialetologia brasileira é “O Dialeto Caipira”, de Amadeu Amaral, publicada em 1920, tratando-se de “um verdadeiro acontecimento na história da linguística no Brasil”, que tinha como objetivo “descrever o falar caipira em seus diferentes aspectos: fonético, lexical, morfológico e sintático, a fim de retratar de forma mais abrangente um falar regional brasileiro” (Araujo, 2016).

Da perspectiva metodológica a relevância da obra de Amaral é indiscutível, como afirma Ligia de Araujo:

---

(...) Amaral pautou-se por princípios rigorosos de investigação que considerou indispensáveis e que conferiram confiabilidade à sua descrição, como, por exemplo, a rejeição de dados não verificados pessoalmente por ele que era um autodidata e desenvolveu seu estudo em época em que não contávamos ainda com um centro universitário de pesquisa em São Paulo (Araujo, 2016).

No falar caipira o “tom geral do frasear é lento, plano e igual, sem a variedade de inflexões, de andamentos e esfumaturas” para expressar as emoções da pronúncia europeia da língua portuguesa, como afirma Amaral (1955), que ainda observa que:

Os acentos em que a voz mais demoradamente carrega, na prolação total de um grupo de palavras, não são em geral os mesmos que teria esse grupo na boca de um português; e as pausas que dividem tal grupo na linguagem corrente são aqui mais abundantes, além de distribuídas de modo diverso. Na duração das vogais igualmente difere muito o dialeto: se, proferidas pelos portugueses, as breves duram um tempo e as longas dois, pode-se dizer, comparativamente, que no falar caipira duram as primeiras dois tempos e as segundas quatro. Este fenômeno está estreitamente ligado à lentidão da fala, ou, antes, se resolve num simples aspecto dela, pois a linguagem vagarosa, cantada, se caracteriza justamente por um estiramento mais ou menos excessivo das vogais (Amaral, 1955).

Uma das características mais marcantes do dialeto caipira é a pronúncia da letra “r”, o denominado “r” retroflexo, objeto de muitas estigmatizações aos seus falantes, que tem muitas variações nas diversas áreas onde se fala o dialeto, conforme já observou esta autora. O fenômeno é descrito com esmero por Amaral:

b) r inter e post-vocálico (arara, carta) possui um valor peculiar: é linguo-palatal e guturalizado. Na sua prolação, em vez de projetar a ponta contra a arcada dentária superior, movimento este que produz a modalidade portuguesa, a língua leva os bordos laterais mais ou menos até os pequenos molares da arcada superior e vira a extremidade para cima, sem tocá-la na abóbada palatal. Não há quase nenhuma vibração tremulante. Para o ouvido, este r caipira assemelha-se bastante ao r inglês post-vocálico. É, muito provavelmente, o mesmo r brando dos autóctones. Estes não possuíam o rr forte ou vibrante, sendo de notar que com o modo de produção acima descrito é impossível obter a vibração desse último fonema (Amaral, 1955).

Aponta-se abaixo algumas características do dialeto caipira entre as muitas descritas por Amadeu Amaral (1955):

- vogais tônicas: em regra, não sofrem alteração, mas quando seguidas de “s” ou “z”, no final dos vocábulos, se ditongam pela geração de um “i”: rapáiz, méis, péis, nóis, láiz;

- nas sílabas pretônicas, o “e” - inicial, aparece mudado em “i” nasal: inzame, em vez de exame; inzempro, em vez de exemplo;
- nos infinitivos dos verbos em “ar” e “er”, conserva-se: cobrá(r), cortá(r);
- “e” (en, em) - inicial, muda-se para “in” “im”: imprego, incurtá(r), insino;
- “ai” (ditongo) - antes da palatal “x”, reduz-se à prepositiva: baxo, baxêro, faxa, caxa;
- “ei” (dit.) - reduz-se a “e” quando seguido de “r”, “x” ou “j”: isquéro, arquêre, chêro, pêxe;
- nas formas verbais em que o acento tônico recai em “ou”, este se contrai em “ó”: róba, estóre, afróxa;
- nas palavras bom, tom e som muda-se para “ão”: bão, tão, são;
- “b” e “v” – troca-se um pelo outro, dando lugar a várias formas sincréticas: : bassôra e vassora – vassoura, berruga e verruga – verruga;
- “l” em final de sílaba, muda-se em r: quarquér, papér, mér, arma;
- “lh” - vocaliza-se em “i”: espaiado, maio, muié, filo = espalhado, malho, mulher, filho; e
- “s” e “z” no final dos vocábulos como sinal de pluralidade, desaparece: os pau, os nó, os ermão, os papé, as frô(r), os urubu.

## 6. O que é filologia?

Pairam incertezas entre os estudiosos sobre o conceito de filologia, que apresentam definições divergentes, contudo, segundo Botelho (2020), as lições de Bruno Fregni Bassetto, em sua obra “Elementos de Filologia Românica”, de 2001, podem contribuir para a delimitação do campo de atuação da filologia.

Pode-se dizer, com Bassetto, que a filologia é, em sentido estrito, a ciência do significado dos textos e, em sentido amplo, a pesquisa científica do desenvolvimento e das características de um povo ou de uma cultura com base em sua língua ou em sua literatura (Botelho, 2020).

Dessa forma, o presente trabalho, se enquadra no conceito amplo de filologia, na medida em que o objeto de pesquisa é o dialeto caipira e a cultura caipira, mas também se enquadra no conceito estrito de filologia se consideramos o texto de Amadeu Amaral como o registro base da pesquisa, como, de fato, não dá para fugir dessa referência em face do seu rigor metodológico e da grande expressividade do autor para retratar o dialeto.

Analisou-se, na presente pesquisa, dois trabalhos acerca do dialeto caipira sob a perspectiva filológica, cujas características e resultados principais foram sintetizados abaixo.

i) “O dialeto caipira no interior de São Paulo sob a perspectiva da filologia”, de Rosicleide Rodrigues Garcia (s.d.):

Garcia analisa as raízes e o legado do dialeto caipira no interior de São Paulo, considerando o conceito de filologia do dicionário Houaiss, de estudo científico do desenvolvimento de uma língua, tendo como ponto de partida “O dialeto caipira”, de Amadeu Amaral, de 1920. A pesquisadora concentra seu estudo na região de Capivari/SP, cidade natal de Amadeu Amaral e porta de entrada das bandeiras paulistas rumo ao interior do País.

Garcia acompanhou a evolução do dialeto caipira na região nos séculos XIX, XX e XXI com os seguintes registros: a) livro de Amaral de 1920; b) 72 documentos cartoriais do período imperial (1822/1889), sendo 184 fólios manuscritos, dentre os quais foram selecionados os pertinentes à história de Capivari; e c) oralidade do dialeto em 2006/2007 obtida por entrevistas a 4 pessoas.

Segundo concluiu Garcia (s.d.), as principais características do linguajar caipira não foram perdidas, mantendo-se na fala da região, contradizendo as previsões de Amaral sobre o desaparecimento do dialeto. A pesquisadora levantou grande parte das variantes da língua registradas por Amadeu Amaral e concluiu que, após quase um século, a grande maioria permanecia, como, por exemplo, a abundância de alçamento das vogais (dúvidas e trocas quanto ao uso de /e/, /i/, /o/, /u/) e registros de desnasalações, como *contaje*, no fólio de 1834, e *parage* em 1808, em contraponto a *corage* no XX etc.

ii) “Dialeto caipira, um estudo semântico-lexical de nossas origens”, de Renata Maran-Longuini Romero (2011)

Renata Romero faz uma análise semântico-lexical na fala coletada na região de Itu/SP, buscando responder às seguintes perguntas: a) se as lexias do dialeto caipira apontadas por Amaral em 1920 ainda são recorrentes; b) se há outras realizações com o mesmo valor referencial; e c) se tais lexias poderiam receber as mesmas definições de Amaral.

Em verificação do grau de manutenção, variação ou apagamento do léxico caipira na fala dos ituanos, apurou Renata Romero que estão em processo de apagamento 53,8% das palavras testadas pela pesquisadora dentre aquelas apontadas por Amaral. De outra parte, constatou Romero que 25% das palavras estão em processo de manutenção e 9,6% das palavras tem variação semântico-lexical, ou seja, possuem sentidos diferentes do apontado por Amaral.

Concluiu Renata Romero que o dialeto caipira já não seria o mesmo descrito por Amadeu Amaral:

Por fim, diante dos resultados, se mais de 50% das lexias apontadas por Amaral encontram-se em processo de apagamento, podemos inferir que, hoje, a intercomunicação entre cidade e campo é constante, e sendo assim, a expressiva diferença que havia entre os falares destas regiões, atualmente não se dá de forma tão marcante. Ainda que em regiões mais longínquas o contrário seja verdadeiro, o dialeto caipira apontado por Amaral, já não é mais característico do caipira do século XXI. Aliás, o caipira daquela época não é mais o mesmo, conseqüentemente, o seu falar também não (Romero, 2011).

Como se vê, nas duas pesquisas, a conclusão foi diferente acerca da continuidade do dialeto caipira. Acredita esta autora que ocorrem os dois fenômenos em todas as regiões: a manutenção de várias características do dialeto observadas por Garcia e o apagamento de grande parte do léxico, como observado por Romero. De todo modo, o dialeto caipira ainda permanece, mas certamente se modifica, como toda língua e sofre influências de vários fenômenos linguísticos.

### **8. É possível identificar o dialeto caipira em Buritizal?**

Buritizal é um município localizado na região da Alta Mogiana, no norte do estado de São Paulo, com população de 4.356 habitantes em 2022, segundo dados do IBGE.

Observa-se em Buritizal ainda hoje, pelo testemunho desta pesquisadora em seu convívio no município atualmente e no passado, a existência de muitas das características apontadas por Eduardo Augusto de Carvalho (2021) em relação ao dialeto caipira falado nas cidades de Itanhandu/MG e de Cruzeiro/SP, que também foram retratadas por Amadeu Amaral (1955), como, por exemplo, as seguintes:

- tendência a trocar o “L” pelo “R” nestas situações: Soldado / Sordado;
- troca do “O” pelo “U” tanto no final quanto no início das palavras: Perigo / Perigu;
- troca do “E” pelo “I” : Esmola / Ismola, Inerente / Inerenti;

- 
- troca das vogais “E” pelo “I”: Semestre / Simestre, Desgraça / Disgraça;
  - redução do “LH”: Mulher / Muié, Milho / Mio ou Mil, Filho / Fio;
  - redução de ditongos crescentes: Caixa / Caxa, Matou / Matô;
  - apagamento de consoantes finais: Fazemos / Fazemu;
  - desnasalização de palavras: Garagem / Garage, Homem / Home ou Homi, Sacanagem / Sacanage;
  - adição de vogais: Nudez / Nudeiz, Xadrez / Xadreiz;
  - tendência de concordância verbal no singular: Eles vão / Eles vai; e
  - pronúncia de verbos sem o “R” final: Fazer / Fazê, Comer / Comê, Falar / Falá.

Contudo, constata-se, no decorrer dos anos uma menor frequência das características acima no falar de Buritizal, especialmente para as pessoas com maior grau de instrução, maior poder aquisitivo ou mais distantes das rotinas da zona rural.

A troca do “L” pelo “R” em finais de palavras (Anzol / Anzór Anel / Anér Rural / Rurar), apontadas por Carvalho, não tem sido mais ouvida na fala buritizalense há bastante tempo. Esta autora não se recorda de ter ouvido essa característica no dialeto caipira nessa cidade, mas tão somente em estigmatizações do caipira no cinema, na televisão, no rádio ou na *internet*.

É bastante rara, segundo esta autora, a ocorrência do acréscimo de um elemento (prótese fonética), como a letra “A” (Lembrar/ Alembrar , Preparado/ Apreparado), descrita por Carvalho (2021), somente podendo ser observada na fala de pessoas bem idosas em Buritizal.

Em relação ao léxico retratado por Amadeu Amaral, estima-se que ele deve ter sido falado na região que inclui Buritizal num passado remoto com algumas pequenas variações. Muitas das palavras mencionadas por Amaral são do conhecimento desta pesquisadora e lhe remetem a sua memória da cidade, principalmente a convivência em sítio na infância ou com pessoas idosas, como, por exemplo: amolação, angu, arco-da-veia, artero, atazanar, azucrinar, barbela, berne, bibóca, bisorro, bobiar, bocó, boneca (espiga de milho nova), cafundó, corgo, cosquento, imbigio, injuado (antipático), inredero (fofoqueiro), jirau, ridico (miserável), di vez (meio maduro atribuído ao fruta) etc.

Muitas dessas palavras são usadas ainda hoje na cidade e envolvem também o sentimento de pertencimento à comunidade. O “corgo”, com a pronúncia aberta no primeiro “o”, por exemplo, se fosse referido como “córrego”, não teria graça nem poesia. “Córrego” não dá poesia, mas “corgo” dá. A palavra “córrego” soa até estranho, parecendo mais um palavrão. Esta autora costuma dizer que se chamar alguém na cidade para ir ao “córrego”, ninguém vai.

Da mesma forma que observou Renata Romero na sua pesquisa na região de Itu/SP, houve o apagamento de grande parte das lexias do antigo dialeto caipira também em Buritizal/SP, principalmente aquelas utilizadas anteriormente no contexto rural.

Acredita esta autora que o fato de a economia de Buritizal/SP ter sido vinculada, por muito tempo, à atividade rural de subsistência, pode ter sido relevante para uma manutenção mais longa do dialeto caipira no município. Também a grande distância de cidades maiores pode ter contribuído para isso.

Hoje em dia, muitas das características do dialeto na cidade desapareceram ou se modificaram em face da maior educação formal, da internet, da economia mais aberta, do “agro” empresarial e industrial, *internet* e da globalização em geral, cujos efeitos quase nenhuma cultura escapa.

### Considerações finais

O dialeto caipira é uma variante da língua histórica portuguesa, criada com manifestações culturais vivas e autênticas de determinado grupo social, que não deve ser objeto de preconceito linguístico ou de estigmatizações.

A cultura caipira originou-se do ajustamento do grupo social ao meio sob a mobilidade das bandeiras paulistas e posterior fixação à terra nos arredores do caminho (Candido, 2023). O dialeto caipira falado por esse grupo social é marcado pelo modo de viver do caipira, particularmente sua vinculação ao meio rural e o isolamento desses grupos sociais no passado.

Acredita-se que o dialeto caipira teve, além de outras, influências das línguas dos povos indígenas, da Língua Geral Paulista, das adaptações linguísticas na língua portuguesa em face da dificuldade de falar o novo idioma e da sua obrigatoriedade pelas reformas pombalinas.

As influências do Galego no dialeto caipira apuradas por Livia Barizon (2022) podem ser atribuídas, ao ver desta autora, a elementos galegos existentes na língua portuguesa falada da época da colonização, que foram isoladas no dialeto, embora não tenham remanescido na língua portuguesa, conforme os fenômenos dos arcaísmos observados na língua espanhola no continente americano por Buesa Oliver e Enguita Utrilla (1992, p. 16-17):

Há de señalarse todavía un factor que tiene que ver con la geografía del mundo hispánico y con la evolución diacrónica de los subsistemas fónico, morfosintáctico y léxico de la lengua española: la misma magnitud geográfica del Nuevo Mundo, con las subsiguientes limitaciones de intercambio y comunicación entre unas regiones y otras y con la antigua

---

metrópoli, ha podido ser causa del mantenimiento em unas zonas de elementos lingüísticos perdidos en otras, a los cuales podemos denominar arcaísmos (...) (Oliver; Utrilla, 1992, p. 16-17)

Da análise do dialeto em Buritizal nessa pesquisa, corroboradas pelos resultados das pesquisas mencionadas efetuadas por Garcia e por Romero (2011), observa-se que o dialeto caipira, embora tenha perdido grande parte do seu léxico, especialmente aquele ligado às especificidades do mundo rural, mantém ainda muitas das suas características.

Como sói ocorrer com as línguas vivas, o dialeto caipira vive, modifica-se, influencia e é influenciado por outros fenômenos linguísticos.

## Referências

- AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. Domínio Público. 1955. *E-book*.
- ANUNCIACÃO, Silvio. Registro raro de língua paulista é identificado. *Jornal da Unicamp*, nº 591, ano 2014.
- ARAUJO, Lígia Mara Boin Menossi de. O Dialeto Caipira: Contribuições de Amadeu Amaral para a produção de um acontecimento discursivo. *VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil: Estudos do discurso - questões teórico-metodológicas, sociais e éticas São Carlos, 27-30 jul. 2016*. Disponível em: <https://www.revistaaledbr.ufscar.br/index.php/revistaaledbr/article/download/157/151#:~:text=O%20Dialeto%20Caipira%2C%20publicado%20em,hist%C3%B3ria%20da%20língua%20ADstica%20no%20Brasil>. Acesso em: jun. 2024.
- BARIZON, Livia Carolina Baenas. *O léxico caipira: tesouro da língua às margens do Anhembi*. 2022. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- BOTELHO, José Mario. Filologia: O que é e qual é o seu campo de atuação?. Um legado de Bruno Bassetto. *Revista Philologus*, v. 26, n. 76 Supl., p. 309-21, 2020.
- BUESA OLIVER, Tomás; ENGUITA UTRILLA, José María. *Léxico del español de América: su elemento patrimonial e indígena*. Madrid: Mapfre, 1992.
- CANDIDO, Antonio. *Os parceiros do Rio Bonito: Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. São Paulo: Todavia, 2023. *E-book*.
- CARVALHO, Eduardo Augusto de. *O dialeto caipira – Percorrendo a história do português brasileiro*. São Paulo: Lisbon Press, 2021.
- COSERIU, Eugenio. “Língua Histórica” e “Dialeto”. Tradução de Carolina Falck Grimm. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 40, jan./jun. 2017.

GARCIA, Rosicleide Rodrigues. *O dialeto caipira no interior de São Paulo sob a perspectiva da filologia*. s. d. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Rosicleide-Garcia/publication/257028181\\_O\\_dialeto\\_caipira\\_no\\_interior\\_de\\_Sao\\_Paulo\\_sob\\_a\\_perspectiva\\_da\\_filologia/links/odeec5243a4dob8ob4000000/O-dialeto-caipira-no-interior-de-Sao-Paulo-sob-a-perspectiva-da-filologia.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Rosicleide-Garcia/publication/257028181_O_dialeto_caipira_no_interior_de_Sao_Paulo_sob_a_perspectiva_da_filologia/links/odeec5243a4dob8ob4000000/O-dialeto-caipira-no-interior-de-Sao-Paulo-sob-a-perspectiva-da-filologia.pdf). Acesso em: jun. 2024.

PROENÇA, Wander de Lara. O Método da Observação Participante: Contribuições e aplicabilidade para pesquisas no campo religioso brasileiro. *Revista aulas*, v. 4, p. 1-24, 2007.

ROMERO, Renata Maran-Longuini. *Dialeto caipira, um estudo semântico-lexical de nossas origens*. Curitiba: Appris, 2011.

SANTOS, Elaine Maria. As Reformas Pombalinas da Instrução Pública no Brasil: um caso de fracasso? *Revista de Estudos de Cultura*, [S. l.], v. 5, n. 15, p. 51-60, 2020. DOI: 10.32748/revec.v5i14.13848. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/13848>. Acesso em: 27 jun. 2024.

Recebido: 26/11/2024

Aceito: 30/12/2024

Publicado: 31/12/2024



Vol. 01, **Nº 03** (2024)  
ISSN: 2966-0130

# REVISTA FIOS DE **LETRAS**

## LEVANTAMENTO SOCIOLINGUÍSTICO DOS WAI WAI EM ORIXIMINÁ/PARÁ

Denize de Souza Carneiro

Vanessa Maki Wai Wai

**LEVANTAMENTO SOCIOLINGÜÍSTICO DOS WAI WAI EM ORIXIMINÁ/PARÁ**

2

*SOCIOLINGUISTIC SURVEY OF THE WAI WAI IN ORIXIMINÁ/PARÁ*

**Denize de Souza Carneiro<sup>1</sup>**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0980-8359>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0877607760576666>

**Vanessa Maki Wai Wai<sup>2</sup>**

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-3022-7893>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8692593714128951>

**RESUMO:** Este estudo investiga a situação sociolinguística dos Wai Wai que migraram para Oriximiná/PA. Originários de uma ampla região que se estende do sul da República da Guiana até o leste de Roraima e ao noroeste do Pará, os Wai Wai, no Brasil, somam cerca de 3.500 indivíduos, distribuídos nas Terras Indígenas Nhamundá-Mapuera, Trombetas-Mapuera e Wai Wai, na fronteira entre Pará, Amazonas e Roraima. A pesquisa adota uma abordagem teórico-metodológica baseada na Sociolinguística, linha da Sociologia da Linguagem, com ênfase no fenômeno do bi/plurilinguismo. Seu principal objetivo foi mapear o bilinguismo individual e social, investigar as atitudes linguísticas e compreender as projeções dos Wai Wai em relação ao futuro de sua língua. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas com famílias Wai Wai residentes em Oriximiná. Os resultados indicam que o repertório linguístico dos participantes inclui quatro línguas – Wai Wai, Hixkaryana, Português e Inglês –, com a seguinte distribuição: 53,85% vivenciam uma situação de plurilinguismo, 43,56% de bilinguismo e 2,59% estão em processo de aquisição linguística. Embora o plurilinguismo seja predominante, o uso efetivo das línguas se concentra principalmente no Wai Wai e no Português, com domínios funcionais já flutuando em algumas situações. Ainda assim, os entrevistados expressam uma atitude linguística favorável à sua língua.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bilinguismo e plurilinguismo. Usos e valor funcional. Atitude linguística. Povo Wai Wai.

**ABSTRACT:** This study investigates the sociolinguistic situation of the Wai Wai who migrated to Oriximiná, PA. Originating from a broad region extending from southern Guyana to eastern Roraima and northwestern Pará, the Wai Wai population number in Brazil is around 3,500 individuals, distributed across the Nhamundá-Mapuera, Trombetas-Mapuera, and Wai Wai Indigenous Lands, on the border between Pará, Amazonas, and Roraima. The research adopts a theoretical-methodological approach based on Sociolinguistics, a branch of Language Sociology, with an emphasis on the phenomenon of bi/plurilingualism. Its main objective was to map individual and social bilingualism, investigate language attitudes and understand the Wai Wai's projections regarding the future of their language. Data were gathered through interviews with Wai Wai families residing in Oriximiná. The results indicate that the participants' linguistic repertoire includes four languages – Wai Wai, Hixkaryana, Portuguese, and English – with the following distribution: 53.85% experience a situation of plurilingualism, 43.56% of bilingualism, and 2.59% are in the process of language acquisition. Although plurilingualism is predominant, the effective use of languages is primarily concentrated in Wai Wai and Portuguese, with functional domains already fluctuating in some situations. Nevertheless, respondents express a positive linguistic attitude toward their language.

**KEYWORDS:** Bilingualism and plurilingualism. Uses and functional value. Linguistic attitude. Wai Wai People.

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), da Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). E-mail: [denizesc10@gmail.com](mailto:denizesc10@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0980-8359>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0877607760576666>.

<sup>2</sup> Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). E-mail: [vanessamaki12@gmail.com](mailto:vanessamaki12@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-3022-7893>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8692593714128951>.

 <https://doi.org/10.59666/fiosdeletras.v1i03.4034>

 <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

---

## Introdução

A maior parte dos indígenas do Brasil, aproximadamente 60%, vive, atualmente, fora de seus territórios tradicionais (IBGE, 2022), localizam-se, principalmente em áreas urbanas, um processo migratório que teve um aumento significativo nas últimas décadas. No entanto, em áreas urbanas, os indígenas frequentemente encontram dificuldades no acesso a certos serviços, principalmente, de saúde e, muitas vezes, vivem em condições de moradia inadequadas.

Além disso, sob a pressão da língua dominante, muitos deixam de interagir em suas línguas nativas com familiares e outros membros do seu povo. A falta de valorização das línguas indígenas e a necessidade de “integração” ao ambiente urbano para melhorar suas condições de vida resultam no abandono gradual da língua materna, contribuindo para o seu enfraquecimento etnolinguístico.

Este trabalho se justifica pela ausência de pesquisas dessa natureza em Oriximiná e pelo interesse teórico relacionado às línguas minoritárias em espaços urbanos. Documentar e analisar as línguas nativas que resistiram ao processo de glotocídio não é apenas importante e urgente para os povos que as falam, mas também para a ciência, uma vez que isso contribui para uma melhor compreensão da capacidade humana de produzir e utilizar diferentes línguas (Rodrigues, 1999).

Com base nas diretrizes teórico-metodológicas da Sociolinguística, alinhada à Sociologia da Linguagem (cf. seção 3), este estudo descreve e analisa: o grau de bilinguismo dos Wai Wai em Oriximiná (bilinguismo individual); o valor funcional das línguas em seu repertório (bilinguismo social); as atitudes linguísticas dos membros da comunidade; e a continuidade ou interrupção da transmissão da língua indígena entre gerações.

Esta pesquisa é de natureza mista (Quali/Quanti), integrando abordagens qualitativa e quantitativa de forma complementar. A análise quantitativa, ao fornecer dados estatísticos, exige a interpretação qualitativa para conferir significado e contexto aos resultados. Simultaneamente, a abordagem qualitativa é fundamental para identificar, descrever e compreender as nuances e ocorrências do fenômeno investigado, enriquecendo a análise com uma compreensão mais profunda da realidade estudada.

Os dados analisados foram coletados junto a indivíduos de seis famílias Wai Wai que aceitaram participar deste estudo. Foram obtidos por meio de entrevistas baseadas em um questionário semiestruturado, com perguntas elaboradas para atender aos objetivos da pesquisa. As questões abordam aspectos como informações contextuais sobre a vida urbana, padrões de migração, repertório e habilidades

linguísticas, uso das línguas, atitudes linguísticas e a continuidade ou interrupção da transmissão da língua indígena.

A análise baseou-se nas respostas dos participantes e nas observações sobre sua interação comunicativa dentro do núcleo familiar. Consideramos variáveis como sexo, idade, estrutura familiar, tempo de residência na cidade, experiência migratória e escolaridade, pois essas variáveis podem influenciar o comportamento linguístico dos falantes e são relevantes em estudos sociolinguísticos.

Este trabalho está estruturado em três seções principais, além da introdução. Na primeira seção, apresentamos um panorama contextual sobre o povo Wai Wai. Na segunda, discutimos os conceitos fundamentais relacionados ao bilinguismo e ao valor funcional das línguas. Na terceira, detalhamos os resultados da análise realizada. Finalmente, concluímos com algumas considerações finais.

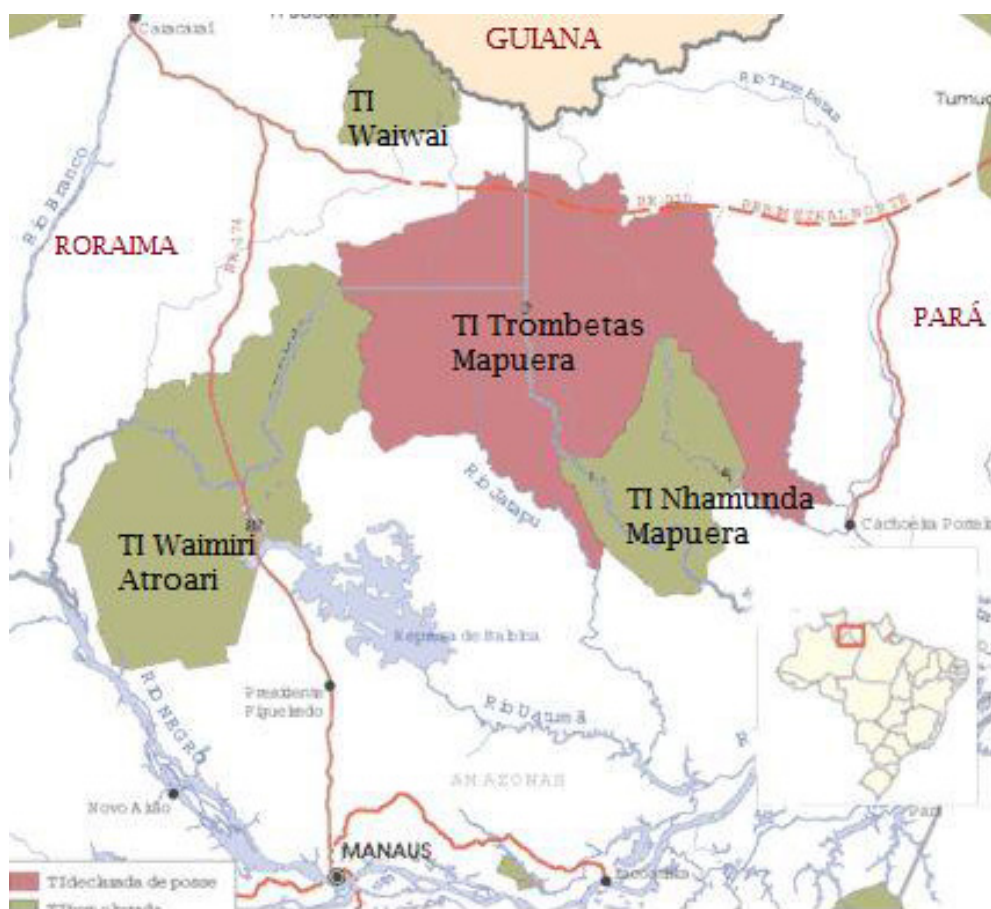
## 1 Os Wai Wai

Wai Wai é a denominação de um complexo grupo pluriétnico e multicultural que por força de acontecimentos históricos e problemas sociais (doenças e outros) se viram numa situação de agrupamento e unificação. Um grupo formado pela agregação e acolhimento de vários subgrupos distintos que antes viviam, mesmo que imersos em relações sociais entre si, em separado. Wai Wai, então, é uma denominação genérica para designar um coletivo de povos ou subgrupos (Cardozo e Vale Jr, 2012; Caixeta de Queiroz, 2015).

Em conjunto, esses subgrupos formam o Complexo Tarumã-Parukoto (FRIKEL apud QUEIROZ, 2015), constituído pelas línguas Wai Wai, Hixkaryana, Xereu, Mawayana, Karapawyana, Tunayana, Parukoto e Katuena. Tais línguas são da família karib, salvo pelo caso do Mawayana, uma língua da família Aruák, que integra esse complexo por razões culturais e proximidade geográfica. A família linguística karib é classificada por Rodrigues (2013) como uma família isolada. Ela é formada por 22 línguas, faladas por, aproximadamente, 38 mil pessoas, no Brasil, nas Guianas, na Venezuela e na Colômbia.

### 1.1 A localização e a população dos Wai Wai

Os subgrupos do Complexo Tarumã-Parukoto, no Território Brasileiro, estão distribuídos nos estados do Pará, Amazonas e Roraima, na chamada Amazônia Setentrional, em Três Terras Indígenas: na Terra Indígena Nhamundá-Mapuera; na Terra Indígena Trombetas-Mapuera e na Terra Indígena Wai Wai (conforme ilustra o mapa 01).



Fonte: Rodrigues (2012, p.18 apud ISA, s.d)

Essas terras, no Brasil, situam-se na fronteira tríplice dos estados do Pará, Amazonas e Roraima, sendo que as TIs Nhamundá-Mapuera e Trombetas-Mapuera são cortadas ao meio pela linha do Equador.

Juntas, somam uma área de 5.427 ha (cinco mil, quatrocentos e vinte e sete hectares) com a seguinte distribuição: 1.050 ha (mil e cinquenta hectares) correspondem à TI Nhamundá-Mapuera; 3.971 ha (três mil, novecentos e setenta e um hectares) à TI Trombetas-Mapuera e 406 ha (quatrocentos e seis hectares) à TI Wai Wai (ISA, 2021a; 2021b; 2021c).

A população desse coletivo soma 3.469 pessoas. A TI Nhamundá-Mapuera conta com a maior parcela dessa população, são 2.293 Wai Wai, cuja maioria concentra-se na aldeia polo da região, a Mapuera. Nas demais terras, a população é, respectivamente, de 811 e 365 pessoas (ISA, 2021a; 2021b; 2021).

Quanto à informações sobre as aldeias Wai Wai, não encontramos um levantamento que as apresente distribuídas por TI. Além disso, parte do povo vive em comunidades que ficaram fora das terras demarcadas. No entanto, achamos relevante o levantamento de Rodrigues (2012), que apresenta as comunidades onde

vivem os subgrupos do Complexo Tarumã-Parukoto, por rio, conforme mostra o quadro 1:

Quadro 1 – Comunidades Wai Wai

Rio	Aldeia
Nhamundá	(1) Anauá, (2) Xaari, (3) Cobra, (4) Soma, (5) Makará, (6) Jatapuzinho, (7) Katuau, (8) Samaúma, (9) Kassawá
Trombetas	(1) Bacabau, (2) Santidade, (3) Porteira, (4) Jutai, (5) Riozinho, (6) Cafezal, (7) Areia, (8) Kaspakuru, (9) Turuni, (10) Ayaramã, (11) Matrixã, (12) Torre, (13) Gavião, (14) Santa, Maria
Mapuera	(1) Tawanã, (2) Passará, (3) Mapium, (4) <b>Kwanamari</b> , (5) Takará, (6) Inajá, (7) Parayisi, (8) Placa, (9) <b>Mapuera</b> , (10) Tamayuru, (11) Pomkuru, (12) Bateria (ou Uakri) e (13) Yawará

Fonte: própria, com base em Rodrigues (2012, p. 23)

Das 36 comunidades mencionadas por Rodrigues (2012), destacamos as aldeias Mapuera e Kwanamari, situadas ao longo do rio Mapuera, de onde se originam os participantes deste estudo. Essas localidades assumem, portanto, uma relevância particular no contexto da pesquisa.

### 1.2 Oriximiná, lócus da pesquisa

Oriximiná é a cidade sede do município de mesmo nome, localizado na mesorregião do Baixo Amazonas, oeste do Pará. Com uma extensão territorial de 107.604,4 km<sup>2</sup>, é o segundo maior município do estado do Pará. A ocupação oficial da cidade, banhada pelo rio Trombetas, iniciou-se em 1877, sob a liderança do padre José Nicolino de Souza. Em 9 de junho de 1894, durante o governo de Lauro Sodré, a localidade conhecida como Uruá-Tapera foi elevada à categoria de vila, recebendo o nome de Oriximiná. Poucos meses depois, em 5 de dezembro do mesmo ano, Oriximiná foi formalmente instalada como município, tendo como primeiro prefeito Pedro Carlos de Oliveira. No entanto, em 3 de abril de 1900, por meio da Lei nº 729, durante o governo de Paes de Carvalho, o município foi extinto por motivos políticos. De acordo com essa lei, o território de Oriximiná deveria ser repartido entre os municípios vizinhos de Faro e Óbidos. Na prática, contudo, o município acabou sendo anexado integralmente a Óbidos, o que resultou em um atraso no desenvolvimento local. Foi apenas em 24 de dezembro de 1934, com a promulgação da Lei nº 1.442, que Oriximiná recuperou sua autonomia política, embora com um território reduzido em comparação à área original, estabelecida no governo de Lauro Sodré (Prefeitura de Oriximiná, s.d; Espocabode.com.br).

---

Atualmente, Oriximiná conta com uma população de 72.460 habitantes (IBGE, 2022), que são chamados de *oriximinaenses*. A cidade é também o lar de diversas famílias Wai Wai, uma comunidade indígena de significativa presença na sede desse município. Porém, no momento, não há dados demográficos específicos sobre essa população (em Oriximiná), disponíveis para serem incluídos nesse estudo.

## 2 Bilinguismo: algumas noções

Considerando que o bilinguismo não é um fenômeno *per se*, pois vários fatores contribuem para sua ocorrência, por exemplo, a migração de pessoas, o casamento intergrupar, o trabalho e o estudo (Mello, 1999), esta pesquisa foi conduzida sob a perspectiva da Sociolinguística, especificamente na linha da Sociologia da Linguagem. O foco dessa abordagem é o estudo das relações mais amplas entre língua e sociedade, envolvendo fenômenos como bi- e/ou plurilinguismo, *diglossia*, atitudes linguísticas, manutenção e mudança linguística, planejamento e standardização de línguas (Gumperz apud Bortoni-Ricardo, 2014). O estudo a ser apresentado baseia-se ainda nas reflexões teóricas de De Heredia (1989), que aborda o bilinguismo individual, e de Fishman (1971; 1974), que discute o bilinguismo social.

O bilinguismo é amplamente reconhecido pelos linguistas como um fenômeno complexo, em grande parte devido às diversas abordagens e definições que o cercam. Como destaca Mello (1999), embora o conceito de bilinguismo seja intuitivamente compreendido, as dificuldades surgem ao tentar defini-lo de forma precisa. Isso se deve ao fato de muitas definições se basearem em padrões ideais e generalizados, que acabam por não contemplar todas as realidades dos falantes. Por esse motivo, muitos autores optam por tratar o bilinguismo a partir de sua tipologia e das particularidades observadas no uso real da língua.

De Heredia (1989), em seu estudo sobre as habilidades linguísticas de famílias migrantes para Paris, classifica o bilinguismo em *passivo* e *ativo*. No bilinguismo passivo, o indivíduo compreende duas línguas, mas só é capaz de falar uma. Já no bilinguismo ativo, a pessoa possui habilidades tanto de compreensão quanto de fala em ambas as línguas. A autora observou que, no contexto de famílias migrantes, a língua de origem tende a ser a principal forma de comunicação no início da residência em um novo local. No entanto, à medida que a interação com o ambiente se intensifica - no trabalho, na escola, na igreja e na comunidade -, a língua do novo ambiente tende a substituir a de origem, especialmente entre os mais jovens. Esses, frequentemente, tornam-se bilíngues ativos na língua do novo ambiente e passivos na língua de origem.

Beardsmore (1982 apud Mello, 1999) complementa essa discussão ao classificar o bilinguismo com base no uso que o falante faz das línguas de seu repertório, distinguindo-o entre *bilinguismo receptivo* (ou passivo) e *bilinguismo produtivo*. No bilinguismo receptivo, o indivíduo é capaz de compreender a fala e/ou a escrita de uma segunda língua, mas não consegue se expressar nela, seja oralmente ou por escrito. Já no bilinguismo produtivo, além da compreensão e leitura, o indivíduo também consegue se comunicar oralmente e, em muitos casos, escrever na segunda língua.

Fishman (1971) entende que, embora o bilinguismo seja uma habilidade linguística individual, a escolha de uma ou outra língua (ou variedade), assim como seu uso não ocorre aleatoriamente. Ele é determinado sócio-culturalmente, a partir da *situação*, isto é, da “co-ocorrência de dois (ou mais) interlocutores mutuamente relacionados de uma maneira determinada, comunicando sobre um determinado tópico, num determinado contexto” (idem, p. 29). Assim, para compreender a interação entre o uso da língua e a organização social do comportamento dos bilíngues em uma comunidade de fala, o estudo deve contemplar: (i) uma análise sincrônica e (ii) uma diacrônica. Na primeira, busca-se conhecer os padrões de organização social existentes no uso das línguas na comunidade de fala e do comportamento linguístico, perseguindo respostas para as seguintes questões: quem fala, ou escreve, que língua, a quem, quando e para que fim? Na segunda análise, busca-se elucidar fatores que condicionam as diferentes mudanças na organização social do uso da língua e do comportamento em relação a ela.

As situações variam amplamente e, por isso, o autor as classifica em categorias, as quais chama de *domínios sociais*, uma vez que também são definidos socioculturalmente. Esses domínios incluem, por exemplo, o ambiente familiar, escolar, universitário, religioso, de trabalho, da vizinhança e de amigos. Cada domínio representa um contexto específico de interação linguística, exigindo o uso de uma ou outra língua (ou variedade) do repertório do falante bilíngue.

Um exemplo elucidativo das escolhas linguísticas em situações comunicativas é apresentado por Grosjean (1982 apud Mello, 1999), ilustrado no Quadro 2. Ele descreve a rotina de Nicole, uma enfermeira francesa que viveu 25 anos em Paris antes de se mudar para os Estados Unidos com seu marido (Roger) e seu filho (Marc). No momento descrito, Nicole já residia nos Estados Unidos há oito anos.

<p><b>Roger prepara o café da manhã na cozinha. Nicole chega:</b>                  – Tu veux du café ou du thé? (‘Você quer café ou chá?’)                  – Du café mais dans un <i>mug</i>, s’il te plait. (‘Café, mas em uma caneca, por favor.’)</p> <p><b>Enquanto Roger continua preparando o café, Nicole vai ao quarto de Marc e diz:</b>                  – Marc, you’d better get up; your bus is coming by in half an hour. (‘Marc, é melhor você levantar; seu ônibus está passando em meia hora.’)</p> <p><b>Nicole volta à cozinha e começa a falar com Roger sobre o cateterismo que foi feito no hospital onde trabalha, no dia anterior. Suas sentenças em francês são recheadas de palavras técnicas em inglês (...). Percebendo que Marc ainda não levantou, ela diz a Roger:</b>                  – Va chercher Marc <i>and bribe him</i> avec un chocolat chaud <i>with cream on top</i>. (‘Vá chamar Marc e seduza-o com um chocolate quente com creme.’)</p> <p><b>A mistura do francês e do inglês faz Roger rir e ele diz:</b>                  – Tu aurais pu dire tout ça © français. (‘Você poderia ter dito tudo isso em francês.’)</p> <p><b>Roger vai até o quarto de Marc e diz:</b>                  – Now it’s really time to get up. <i>Lève-toi</i>. (‘Agora, realmente está na hora de levantar. Levante-se.’)</p> <p><b>Marc levanta-se e vai até a cozinha para tomar café. Nicole diz:</b>                  – Now eat quickly, you’ve got to go soon. (‘Coma depressa, você tem que ir logo.’)</p> <p><b>E dirigindo-se à Roger:</b>                  – Tu me donnes encore © peu de café? (‘Você me dá mais um pouco de café?’)</p> <p><b>No ônibus [a caminho do trabalho], Nicole conversa em inglês com uma senhora americana (...)</b></p> <p><b>No trabalho</b>, encontra suas duas colegas e amigas, Ann, uma americana, e Martine, uma francesa. Ela diz <i>Hi</i> para Ann, beija Martine no rosto e pergunta:                  – Tu étais malade hier? (‘Você estava doente ontem?’)</p> <p>Ela troca mais algumas palavras com Martine em francês enquanto Ann está trabalhando em um canto, mas quando Ann se aproxima, as duas passam para o inglês. O resto da manhã elas passam alternando o francês e o inglês dependendo do assunto (profissional – inglês) e das pessoas que se aproximam (médicos, outros profissionais do hospital, pacientes).</p> <p><b>Quando Nicole chega em casa</b>, encontra Marc aborrecido porque as crianças na escola o chamaram de <i>dirty frog</i> (‘sapo sujo’). Ela tenta consolá-lo dizendo que de forma alguma ele é diferente das outras crianças americanas e que eles fazem isso porque sabem que seus pais são franceses. Em seguida, Nicole leva Roger para se encontrar com os amigos e lá conversa, em inglês, com outros pais sobre o preço dos equipamentos de esporte, escola etc.</p> <p><b>À noite, durante o jantar</b> e em companhia dos pais de Roger que vieram de férias da França, toda a conversação se passa em francês. Nenhuma palavra em inglês é ouvida durante todo o jantar.</p>
--

Fonte: Grosjean (1982, p. 113 a 115 apud MELLO, 1999, p. 49), com algumas adaptações nossas.

O quadro ilustra como Nicole alterna entre o francês e o inglês, dependendo dos interlocutores, do contexto e do conteúdo da conversa. Com os adultos de sua família, ela tende a usar o francês, enquanto com seu filho, a comunicação ocorre em inglês, a língua do ambiente, provavelmente devido à preferência dele por se expressar nesse idioma. Nota-se que as escolhas linguísticas de Nicole são norteadas

pela *situação*, o que se reflete nos domínios sociais em que ela transita: familiar, transporte, escola e trabalho.

A noção de *domínios*, conforme Fishman (1971), está intimamente relacionada ao contexto sociointeracional do evento de fala e ao *comportamento linguístico* do indivíduo, ou seja, ao uso efetivo da língua. Isso inclui como os falantes escolhem qual língua ou variedade utilizar em diferentes contextos sociais, influenciados por fatores socioculturais, contextuais e pelas suas *atitudes linguísticas* - as opiniões, crenças, sentimentos e avaliações que têm em relação a uma ou mais línguas ou variedades. Essas atitudes podem ser positivas, negativas e trazem implicações sobre como as pessoas valorizam ou depreciam uma língua ou dialeto, influenciando questões como prestígio social, identidade cultural e preferências linguísticas.

De acordo com Grosjean (1982 apud Mello, 1999), a escolha da língua ou variedade para a comunicação com os filhos está frequentemente relacionada a uma conexão afetiva com a língua de origem. Quando um indivíduo mantém um forte vínculo emocional com sua língua materna e se orgulha de sua herança cultural, ele se esforça para preservá-la e transmiti-la aos filhos.

Quanto à classificação do bilinguismo social, Fishman apresentou dois tipos principais: o *bilinguismo estável* e o *bilinguismo instável*. O bilinguismo é considerado estável quando a diferenciação funcional entre as variedades do repertório linguístico dos falantes é sistemática e amplamente mantida. Isso indica que as comunidades preservam seus padrões sociolinguísticos, com as línguas mantendo seus próprios domínios sociais e permanecendo funcionalmente distintas, sem que uma língua substitua a outra em seus respectivos domínios.

Por outro lado, o bilinguismo é classificado como instável quando a distribuição funcional das línguas não é claramente definida e há flutuações entre os domínios das diferentes variedades linguísticas. Nesse caso, uma das línguas começa a perder seu valor funcional, deixando de ser usada em domínios sociais que anteriormente lhe pertenciam. Isso pode resultar na diminuição do uso da língua na comunidade e, em muitos casos, levar a uma situação de monolinguismo.

Essas reflexões teóricas sobre o bilinguismo, tanto individual quanto social, são fundamentais para a análise da situação sociolinguística do povo Wai Wai em Oriximiná, e também podem ser aplicadas para caracterizar o plurilinguismo.

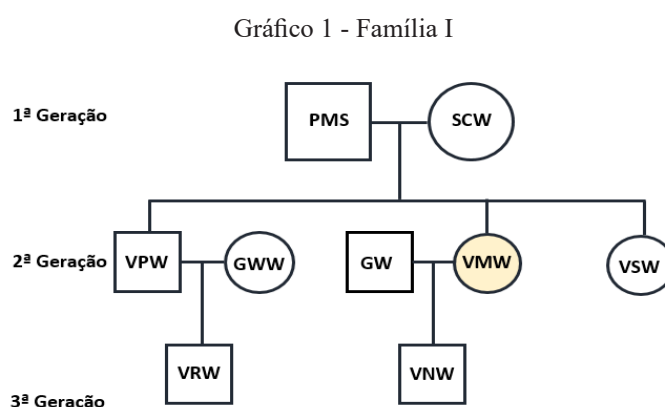
### 3 Levantamento sociolinguístico dos Wai Wai em Oriximiná

Esta seção dedica-se à apresentação dos resultados da pesquisa. Conforme exposto, buscamos conhecer o nível de *bi-* e/ou *plurilinguismo* das famílias Wai Wai em Oriximiná, assim como usos e as atitudes linguísticas nos diversos domínios em que interagem.

Apresentamos, nesta subseção, a constituição das famílias Wai Wai que residem em Oriximiná, participantes da pesquisa, assim como dados sobre sua migração, escolaridade e forma de subsistência. Para melhor visualização da constituição familiar, elaboramos gráficos, nos quais os integrantes das famílias são apresentados por geração. As letras presentes nos gráficos são siglas que fazem referência aos componentes das famílias. Os homens são indicados por um quadrado e as mulheres por um círculo. Os quadrados e os círculos com preenchimento amarelo indicam o membro da família que forneceu os dados, com a anuência dos seus familiares.

### Família I

A família I, originária da aldeia Mapuera, é composta por 10 pessoas, todas pertencentes ao povo Wai Wai (etnia Wai Wai), distribuídas entre as gerações da seguinte forma: 2 da primeira geração, 5 da segunda e 2 da terceira, conforme ilustrado no gráfico 1.



Fonte: própria.

O casal da primeira geração, PMS (51 anos) e SCW (47 anos), teve três filhos: VPW (30 anos) e VMW (28 anos), nascidos na aldeia, enquanto VSW (11 anos) nasceu em Oriximiná. O filho mais velho, VPW, formou família com uma pessoa da mesma etnia e teve um filho, VRW (2 anos). A filha do meio, VMW, teve um filho, VNW (6 anos), com um parceiro também Wai Wai, mas não se casou.

A migração para Oriximiná começou diretamente da aldeia em 2002, com VPW vindo para cursar o ensino básico. Em 2005, VMW seguiu o mesmo caminho. Desde então, os pais alternavam entre a aldeia e a cidade até que, em 2010, decidiram

estabelecer residência permanente em Oriximiná. A família visita a aldeia Mapuera apenas durante as férias escolares.

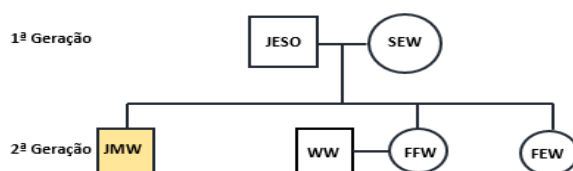
No que diz respeito à situação escolar, a família I apresenta um quadro bastante positivo. Em Oriximiná, os pais também deram continuidade aos seus estudos: PMS concluiu Licenciatura em Filosofia e SCW completou o Ensino Fundamental. Os filhos mais velhos estão matriculados na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), com VPW cursando Engenharia Ambiental e VMW Licenciatura em Letras, enquanto a filha mais nova, VSM, está no 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal.

Todos os membros da família residem na mesma casa, que é própria, localizada em um bairro central de Oriximiná, a qual conta com infraestrutura básica, como energia elétrica, água encanada e rua asfaltada. O pai é o principal responsável pelo sustento da família, atuando como funcionário público. Os dois filhos mais velhos contribuem parcialmente para as despesas da casa por meio de bolsas de auxílio estudantil.

## Família II

A família II é originária da aldeia Kwanamari e constitui-se de 06 pessoas, todas integrantes do povo Wai Wai (etnia Hixkariana). São 02 da primeira geração e 04 da segunda, conforme gráfico 2.

Gráfico 2 - Família II



Fonte: própria.

JESO (pai, 54 anos) e SEW (mãe, 48 anos) tiveram três filhos, todos nascidos na aldeia Kwanamari: JMW (25 anos), FFW (22 anos) e FEW (18 anos). Dentre eles, apenas FFW formou família com uma pessoa do povo Wai Wai, embora ainda não tenha filhos.

A relação da família com Oriximiná começou em 2003, quando os pais, membros da primeira geração, visitavam a cidade quase mensalmente para realizar compras e acessar serviços bancários, mas não estabeleceram residência permanente, fazendo apenas visitas pontuais. A migração definitiva para a cidade ocorreu em

2012, quando JMW se mudou para cursar o ensino médio. Em seguida, FFW e FEW também migraram, em 2015 e 2016, respectivamente, para continuar seus estudos. Atualmente, os filhos visitam Kwanamari durante feriados prolongados e férias escolares, enquanto os pais permanecem morando na aldeia.

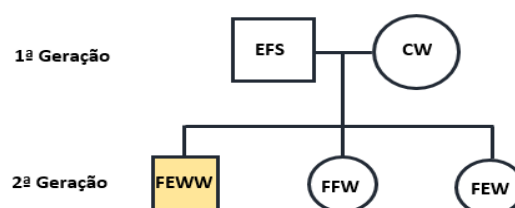
Todos os membros da família II possuem formação educacional. JESO e SEW concluíram o ensino médio na aldeia, e seus filhos estão em processo de formação acadêmica. As duas filhas mais velhas estudam na Ufopa: JMW está cursando Ciências Biológicas e FFW, Sistemas de Informação, ambas no Campus de Oriximiná. FEW, a filha mais nova, está no terceiro ano do ensino médio e se prepara para ingressar na universidade.

Em Oriximiná, os filhos, juntamente com o genro WW, residem na casa da família, localizada no bairro São José Operário. A residência conta com energia elétrica, água encanada e rua asfaltada. O pai, JESO, é o principal provedor da família, trabalhando como Agente Indígena de Saúde (AIS) e complementando a renda com atividades agrícolas que desenvolve junto com sua esposa. Além disso, JMW contribui nas despesas familiares com o auxílio financeiro proveniente de sua bolsa estudantil universitária.

### Família III

A família III é originária da aldeia Mapuera. Constitui-se de 05 pessoas, todas integrantes do povo Wai Wai (etnia Wai Wai). São 02 da primeira geração e 03 da segunda (cf. gráfico 3).

Gráfico 3 - Família III



Fonte: própria.

O casal da primeira geração, EFS (49 anos) e CW (43 anos), teve três filhos, todos nascidos na aldeia Mapuera: FEWW (25 anos), FFW (21 anos) e FEW (12 anos). Nenhum dos filhos é casado.

A migração da família para Oriximiná começou em 2003, quando FEWW se mudou para cursar o ensino básico. Em seguida, seus irmãos também migraram para

a cidade com o mesmo objetivo: FFW, em 2009, e FEW, em 2013. Seus pais continuam morando em Mapuera, mas visitam os filhos com frequência.

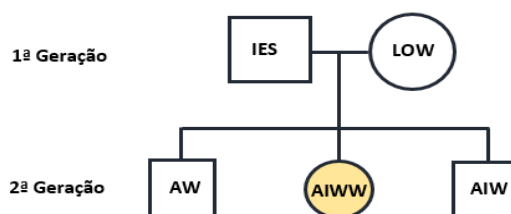
Quanto à formação escolar da família, EFS (pai) está se formando em Pedagogia, enquanto CW (mãe) tem o ensino fundamental incompleto. FEWW, o filho mais velho, está cursando Biotecnologia na Ufopa, FFW concluiu o ensino médio, e FEW, o filho mais novo, está no 8º ano do ensino fundamental em uma escola municipal.

Todos os membros da família residem na mesma casa, que pertence aos pais, localizada no bairro São Pedro. Assim como o bairro São José Operário, o São Pedro fica em uma área central de Oriximiná, com energia elétrica, água encanada e ruas asfaltadas. As despesas da família, na cidade, são majoritariamente cobertas pelo pai, EFS, que atua como Vice-Diretor em uma escola indígena, e pela filha FFW, que é funcionária da prefeitura de Oriximiná. Ambos são servidores públicos, garantindo assim a maior parte da renda familiar.

#### Família IV

A família IV é originária da aldeia Mapuera. Constitui-se de 05 pessoas, todas integrantes do povo Wai Wai (etnia Wai Wai), 02 da primeira geração e 03 da segunda, como mostra o gráfico 4.

Gráfico 4 - Família IV



Fonte: própria.

IES (54 anos) e LOW (56 anos) são pais de três filhos, todos nascidos na aldeia Mapuera: AW (31 anos), AIWW (27 anos) e AIW (21 anos). Nenhum dos filhos constituiu família ainda.

A migração da família para Oriximiná ocorreu de forma direta, da aldeia para a cidade, a partir de 2008, com a vinda de AW para cursar o ensino básico. Posteriormente, seus irmãos AIWW e AIW também se mudaram, em 2016, para dar continuidade aos estudos. Os pais continuam vivendo em Mapuera, enquanto os filhos visitam a aldeia apenas durante as férias escolares.

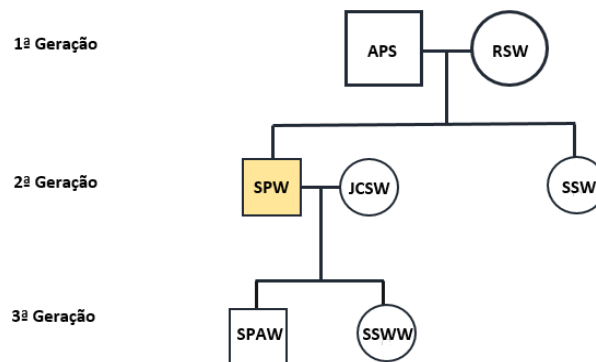
A família possui um bom nível de escolaridade. O pai, IES, é graduado em Licenciatura em Artes e a mãe, LOW, concluiu o Ensino Fundamental. Os dois filhos mais velhos estão no ensino superior: AW está cursando Fisioterapia Ocupacional na UFPA, em Belém, enquanto AIWW estuda Sistemas de Informação na Ufopa. O filho mais novo, AIW, concluiu o Ensino Médio e está se preparando para ingressar na universidade.

Em Oriximiná, os membros da família residem em uma casa alugada, localizada no bairro Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, uma área central da cidade que dispõe de energia elétrica, água encanada e ruas asfaltadas. O sustento da família vem principalmente dos pais: o pai é professor na aldeia, e a mãe trabalha na agricultura.

### Família V

A família V também é originária da aldeia Mapuera. É formada por 07 pessoas, todas do povo Wai Wai (etnia Wai Wai). São 02 da primeira geração, 03 da segunda e 02 da terceira (gráfico 5).

Gráfico 5 - Família V



Fonte: própria.

O casal da primeira geração, APS (64 anos) e RSW (54 anos), teve dois filhos: SPW (25 anos) e SSW (18 anos), ambos nascidos na aldeia. O filho mais velho, SPW, casou-se com JCSW e tiveram dois filhos, SPAW (5 anos) e SSWW (1 ano), nascidos na cidade, que representam a terceira geração da família.

A migração da família para Oriximiná aconteceu de forma direta, da aldeia para a cidade. O processo começou em 2009, quando SPW se mudou para cursar o ensino básico. Posteriormente, em 2011, a irmã SSW também se mudou para a cidade com o mesmo propósito. Os pais continuam morando na aldeia.

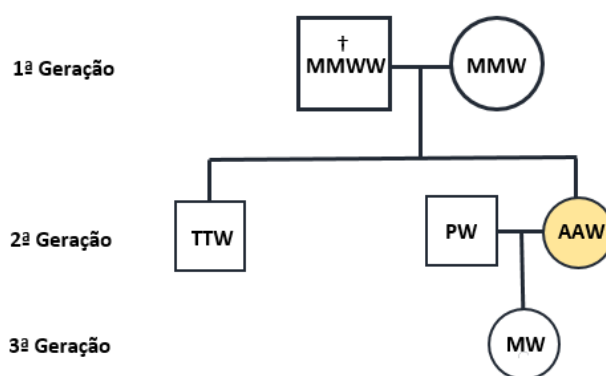
Em termos de escolaridade, a situação da família é a seguinte: APS (pai) concluiu o Ensino Médio, enquanto RSW (mãe) tem o Ensino Fundamental completo. SPW, o filho mais velho, está cursando Informática Educacional na Ufopa, e SSW, a filha mais nova, estuda Técnico em Enfermagem em uma instituição particular. JCSW, a nora, cursa Sistemas de Informação na Ufopa. Quanto aos netos, SPAW frequenta a Educação Infantil II e SSWW ainda não iniciou a vida escolar.

A família reside em uma casa própria no bairro Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, uma área central de Oriximiná, com infraestrutura básica como energia elétrica, água encanada e ruas asfaltadas. O pai, APS, é o principal responsável pelo sustento da família, graças ao seu salário de funcionário público.

### Família VI

A família VI é composta por 06 pessoas, todas Wai Wai, originárias da aldeia Mapuera. O pai (MMWW) que compõe a primeira geração já é falecido e a mãe (MMW) está com 70 anos. Esse casal teve 02 filhos, nascidos na aldeia: TTW (39 anos) e AAW (33 anos). A filha AAW formou família com PW e com ele teve 01 menina (MW) hoje com de 3 anos. O gráfico 6 mostra a constituição dessa família.

Gráfico 6 - Família VI



Fonte: própria.

Os membros dessa família se mudaram para Oriximiná em 2014. Vieram em busca de melhores condições de vida e também para estudar. Os pais (1ª geração) não chegaram a estudar. Os filhos (2ª geração) concluíram o Ensino Médio. A criança, da terceira geração, iniciou Educação Infantil I.

Em Oriximiná, moram todos juntos em sua casa (própria), situada no bairro São José Operário. Como já dito, nesse bairro tem energia elétrica, água encanada e rua asfaltada. Financeiramente, vivem com recursos da aposentadoria de MMW e das

rendas de TTW e PW, que trabalham de forma autônoma com venda de artesanato indígena e produtos industrializados (perfumes e outros).

### *3.1.1 Síntese da constituição familiar e moradia na cidade*

A descrição acima apresentou dados contextuais das 06 famílias (39 pessoas) que participaram deste trabalho. Com exceção da família II (de Kwanamari) todas são originárias da aldeia Mapuera e residem em 3 bairros centrais de Oriximiná: São José Operário, São Pedro e Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. A residência dos Wai Wai nessa cidade se distingue da realidade de outros povos que vivem em centros urbanos, como acontece em Manaus, onde os indígenas residem, geralmente, em áreas periféricas (caso dos Tikuna e Sateré-Mawé). O quadro 3 resume as informações das famílias participantes.

Quadro 3 - Famílias participantes da pesquisa

Família	Aldeia	Etnias	Bairro em Oriximiná	Nº de pessoas por família
I	Mapuera	Wai Wai	São José Operário	10
II	Kwanamari	Hixkaryana	São José Operário	06
III	Mapuera	WaiWai	São Pedro	05
IV	Mapuera	WaiWai	N. S. do Perpétuo Socorro	05
V	Mapuera	WaiWai	N. S. do Perpétuo Socorro	07
VI	Mapuera	Wai Wai	São José Operário	06
<b>Total de pessoas</b>				<b>39</b>

Fonte: própria.

O motivo da migração é o mesmo para todas as famílias, isto é, busca por melhores condições de educação para os filhos, cujos pais são, quase todos, funcionários públicos (na aldeia ou na cidade). A vinda da T.I para Oriximiná deu-se de forma direta, a partir de 2002.

### *3.2 Situação de bi- e/ou plurilinguismo*

Faz parte do repertório linguístico das famílias Wai Wai, participantes da pesquisa, 4 línguas: Língua Wai Wai (LWW), Língua Hixkaryana (LHX), Língua Portuguesa (LPT) e Língua Inglesa (LING). As duas primeiras foram adquiridas simultaneamente (bilinguismo simultâneo) pelos membros que as falam, quando ainda viviam na aldeia. As duas últimas foram adquiridas sucessivamente (bilinguismo sucessivo), motivada pelo ambiente escolar e pelo contato com as

18 pessoas da cidade. Nessas famílias todos os membros são bi- e/ou plurilíngues, conforme é possível observar no quadro 4.

Quadro<sup>3</sup> 4 - Nível de bi- e/ou plurilinguismo das famílias participantes da pesquisa

FAMÍLIA I					
Geração	Familiares	Bilinguismo		Plurilinguismo	
		Ativo	Passivo	Ativo	Passivo
1ª	PMS (pai)	-	-	LWW/LHX/LPT	LING
	SCW (mãe)	-	-	LWW/LHX/LPT	-
2ª	VPW (filho)	-	-	LWW/LHX/LPT	LING
	VMW (filha)	-	-	LWW/LPT	LING
	VSW (filha)	-	-	LWW/LPT	LING
	GW (nora)	LWW/LPT	-	-	-
	GW (agregado)	LWW/LPT	-	-	-
3ª	VNW (neto)	LWW/LPT	-	-	-
	VRW (neto)	LWW/LPT	-	-	-
FAMÍLIA II					
Geração	Familiares	Bilinguismo		Plurilinguismo	
		Ativo	Passivo	Ativo	Passivo
1ª	JESO (pai)	-	-	LWW/LHX/LPT	LING
	SEW (mãe)	-	-	LWW/LHX/LPT	-
2ª	JMW (filho)	-	-	LWW/LHX/LPT	LING
	FFW (filha)	-	-	LWW/LHX/LPT	-
	FEW (filha)	-	-	LWW/LHX/LPT	-
	WW (genro)	-	-	LWW/LHX/LPT	-
FAMÍLIA III					
Geração	Familiares	Bilinguismo		Plurilinguismo	
		Ativo	Passivo	Ativo	Passivo
1ª	EFS (pai)	-	-	LWW/LHX/LPT	LING
	CW (Mãe)	LWW//LPT	-	-	-
2ª	FEWW (filho)	-	-	LWW//LPT	LING
	FCW (filha)	-	-	LWW/LPT	LING
	KEW (filho)	LWW//LPT	-	-	-
FAMÍLIA IV					
Geração	Familiares	Bilinguismo		Plurilinguismo	
		Ativo	Passivo	Ativo	Passivo
1ª	IES (pai)	-	-	LWW/LHX/LPT	LING
	LOW (mãe)	-	-	LWW/LHX/LPT	LING

<sup>3</sup> Os traços presentes nos quadros indicam situação linguística inexistente.

2ª	AW (filho)	-	-	LWW/LPT	LING
	AIWW (filha)	LWW/LPT	-	-	-
	AIW (filho)	LWW/LPT	-	-	-
<b>FAMÍLIA V</b>					
Geração	Familiares	Bilinguismo		Plurilinguismo	
		Ativo	Passivo	Ativo	Passivo
1ª	APS (pai)	LWW/LPT	-	-	-
	RSW (mãe)	LWW/LPT	-	-	-
2ª	SPW (filho)	LWW/LPT	-	-	-
	SSW (filha)	LWW/LPT	-	-	-
	JCSW (nora)	LWW/LPT	-	-	-
3ª	SPAW (neto)	LWW/LPT	-	-	-
	SSWW (neta)	Em fase de aquisição linguística.			
<b>FAMÍLIA VI</b>					
Geração	Familiares	Bilinguismo		Plurilinguismo	
		Ativo	Passivo	Ativo	Passivo
1ª	MMWW † (pai)	LWW/LHX	-	-	-
	MMW (mãe)	-	-	LWW/LHX/LPT	-
2ª	TTW (filho)	-	-	LWW/LHX/LPT	-
	AAW (filha)	-	-	LWW/LHX/LPT	-
	PW (genro)	LWW/LPT	-	-	-
3ª	MW (neta)	LWW/LPT	-	-	-

Fonte: própria.

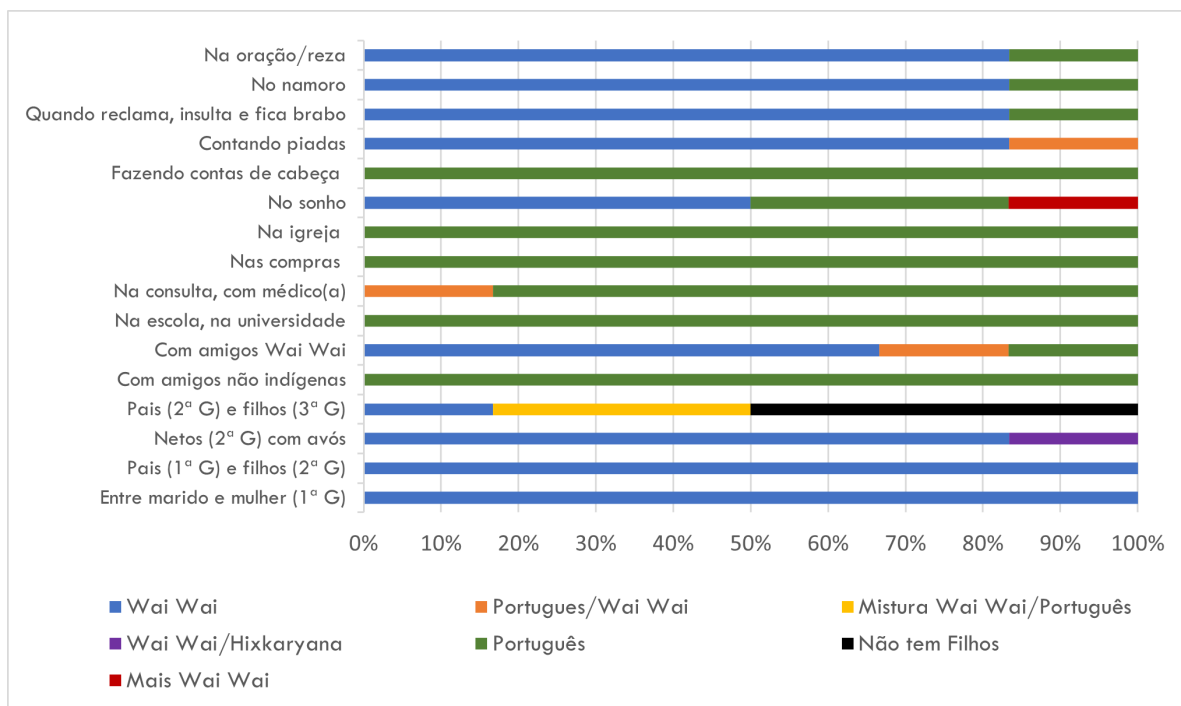
Ao analisar a situação linguística de cada família, constata-se que não há casos de monolinguismo. No total, as famílias apresentam a seguinte distribuição linguística: 16 pessoas bilíngues ativas em Wai Wai/Português; 01 pessoa bilíngue ativa em Wai Wai/Hixkaryana; 08 pessoas plurilíngues ativas em Wai Wai/Hixkaryana/Português; 07 pessoas plurilíngues ativas em Wai Wai/Hixkaryana/Português e passivas em Inglês; 06 pessoas plurilíngues ativas em Wai Wai/Português e passivas em Inglês; 01 criança em fase de aquisição da língua Wai Wai.

O plurilinguismo predomina entre os membros adultos das primeiras e segundas gerações, exceto pelos membros da família V, que são bilíngues em Wai Wai e Português. Os casos de bilinguismo são mais frequentes entre alguns membros da segunda geração e entre as crianças da terceira.

### *3.3 Usos e valor funcional das línguas*

No repertório linguístico das famílias participantes, que inclui quatro línguas, observa-se uma predominância do uso de Wai Wai e Português, conforme gráfico 7.

Gráfico 7 - Usos das línguas de acordo com os domínios sociais



Fonte: própria, inspirado em Carvalho (2017). Lê-se: 1<sup>a</sup> G = primeira geração e assim sucessivamente.

A língua Wai Wai é amplamente utilizada em contextos socioculturais específicos do povo, principalmente no ambiente familiar. É a língua de preferência para a comunicação entre adultos da mesma geração, entre cônjuges e entre pais e filhos das primeiras e segundas gerações, com um uso de 100%. Ela também é empregada em práticas como oração, namoro e expressões de emoções, com um uso de 85% para situações de raiva e frustração. No entanto, a interação entre pais da segunda geração e seus filhos da terceira geração é frequentemente marcada por uma mistura de Wai Wai e Português. Tal mistura ocorre em diversos contextos sociais e dentro de um mesmo enunciado, refletindo a influência predominante do português. Os pais relatam que, apesar de falarem em Wai Wai com seus filhos, as crianças tendem a responder em português, evidenciando a preferência das novas gerações pela língua dominante. Fatores como o tempo de residência na cidade, a interação com colegas de escola e vizinhos, e a percepção de que a língua indígena é vista como um obstáculo para a interação social contribuem para essa dinâmica. Em geral, muitos pais preferem que seus filhos aprendam o português, acreditando que isso ajuda a evitar o estigma social associado à língua indígena e promove uma melhor aceitação na sociedade não indígena. A língua portuguesa é amplamente empregada em todos os aspectos da vida urbana e para a comunicação em estabelecimentos públicos e privados da cidade. Um exemplo claro dessa predominância é que cálculos mentais são sempre feitos em português, refletindo a influência do sistema numérico ocidental. Além disso, alguns membros da primeira geração, embora

fluentes em português, optam por usá-la com pouca frequência devido ao medo de cometer “erros” e enfrentar preconceito. Este receio de estigmatização destaca uma preocupação com a correção e a aceitação social.

Nos contextos de consulta médica, contação de piadas e conversas entre amigos do mesmo povo, alguns participantes relatam alternar entre o português e o Wai Wai. Durante consultas médicas, a comunicação com o médico é feita em português, enquanto entre o paciente e o familiar acompanhante, utiliza-se o Wai Wai para verificar a compreensão das orientações médicas. Similarmente, na contação de piadas e histórias engraçadas, há uma alternância linguística, com o uso do português predominando em contextos que envolvem temas do mundo ocidental, enquanto o Wai Wai é usado para relatos e interações mais pessoais. Essa alternância também é observada nas conversas entre amigos do mesmo povo, refletindo a necessidade de ajustar a língua ao contexto e ao tópico discutido.

A língua Hixkaryana é empregada de forma rara, sendo utilizada principalmente por alguns membros da terceira geração que a falam com seus avós durante as visitas às aldeias em períodos de férias.

Em contraste com as línguas Karib e Portuguesa, o inglês, que também faz parte do repertório das famílias de I a IV, é usado de maneira passiva e não surge frequentemente nas respostas sobre usos linguísticos. Quando indagados sobre o contato com o inglês, os membros que afirmam compreendê-lo relataram ter pouco envolvimento com a língua. Aqueles que estão em ambiente universitário mencionaram que leem textos em inglês de forma limitada, enquanto outros restringem seu contato ao consumo de filmes e séries.

### 3.4 Atitude linguística e futuro da língua Wai Wai

O Quadro 5 apresenta dados que refletem a atitude linguística dos Wai Wai em relação às línguas em seu repertório, além de perspectivas sobre o futuro da língua Wai Wai.

Quadro 5 - Atitude linguística e futuro da língua Wai Wai

QUESTÕES	RESPOSTAS	
	Síntese	Famílias
1. Em qual língua se sentem mais confortáveis em falar?	“Wai Wai”	Todas
2. Que língua deve ser ensinada na escola, na comunidade?	“Wai Wai (1ª língua) / Português (2ª língua)”	I e II
	“Português para estudar na escola da cidade e na universidade	IV e V
	“Wai Wai”	III e VI
3. É importante falar a língua Wai Wai? Por quê?	“Sim, pra preservar”	I, II, III, V e VI
	“Sim, para que as crianças a aprendam”	IV

4. É importante falar o português? Por quê?	“Sim, para se comunicar com os brancos”	II, III, V e VI
	“Sim, para estudar e fazer tudo na cidade.”	I e IV
5. Como imaginam a língua Wai Wai daqui há uns 20/30 anos?	“Ainda será falada.”	II, V e VI
	“Será falada por poucas pessoas.”	I e IV
	“Não será mais falada.”	III
6. O que pensam sobre “falar português e Wai Wai misturado” numa mesma frase? Acontece com vocês?	“É normal misturar.”	III a VI
	Não pensamos nisso, mas misturamos.	I
	“Não misturamos.”	II
7. Vocês se sentem menos Wai Wai quando falam português?	“Não”	Todas
8. A língua Wai Wai corre algum risco de perder a prioridade de uso na sua família e na sua comunidade?	“Não”	II, IV, V e VI
	“Sim”.	I e III
9. Como avaliam o português que falam?	“Há falhas, devido dificuldades com gênero (masc./fem.), verbos e pronúncia.”	I, II, III, IV e VI
	“Há dificuldades em pronunciar e escrever textos.”	V
10. Açam importante que nos órgãos públicos, lojas ou supermercados de Oriximiná tenha alguém que fale a língua Wai Wai? Por quê?	“Sim. Ia ajudar bastante. Se tivesse funcionário Wai Wai, ele ia dar explicações na nossa língua e a gente não ia ter vergonha de falar.”	I
	“Sim. Facilitaria nossa comunicação.”	II, IV e V
	“Sim. Facilitaria nossa comunicação e ajudaria a fortalecer a língua Wai Wai.”	III
	“Sim. Ia ser mais confortável para nós.”	VI

Fonte: própria.

Os resultados indicam que, de modo geral, as famílias envolvidas no estudo demonstram uma atitude positiva em relação à sua língua nativa. Todos afirmaram sentir-se mais à vontade ao se comunicar em Wai Wai, e a maioria das famílias defende que a língua deve ser priorizada no contexto escolar das aldeias. Entretanto, duas famílias (IV e V) acreditam que o português deve ter prioridade nas escolas a fim de preparar os jovens para o ensino superior, evidenciando o papel do acesso à universidade como fator de incentivo para a aprendizagem da língua portuguesa.

No que diz respeito à vitalidade da língua Wai Wai nas próximas décadas, as respostas variam entre otimismo e preocupação: algumas famílias acreditam que a língua ainda será falada, enquanto outras prevêem um declínio; uma das famílias (III) expressou a preocupação de que a língua possa deixar de ser falada completamente. Esse sentimento de incerteza sobre o futuro da língua gera apreensão em parte da comunidade, especialmente em um contexto onde a mistura entre Wai Wai e português nas interações cotidianas é considerada normal por muitas famílias, sem que isso seja percebido como um risco imediato à preservação da língua.

Pesquisas sobre comunidades bilíngues apontam que a flutuação no uso das línguas em diferentes domínios sociais pode indicar um enfraquecimento do valor funcional de uma delas, levando à situação de bilinguismo instável (Fishman, 1971). Isso é particularmente preocupante no caso das línguas indígenas, que frequentemente enfrentam pressões externas, como a falta de políticas públicas de revitalização. Embora a Constituição Federal de 1988 reconheça o uso das línguas indígenas, o Brasil investe pouco em políticas linguísticas eficazes, tanto nas aldeias quanto nos centros urbanos. Segundo Monserrat (2006), o que existe é uma política de educação escolar bilíngue e intercultural que, na prática, muitas vezes não vai além do discurso.

As respostas dos participantes à pergunta sobre a presença de funcionários Wai Wai nos órgãos públicos e estabelecimentos comerciais de Oriximiná revelam um desejo comum: todos concordam que seria muito benéfico ter pessoas do povo ocupando essas posições, o que facilitaria a comunicação e traria mais conforto ao lidar com questões práticas, uma vez que poderiam se expressar em sua língua materna sem receios.

No que diz respeito ao português, todas as famílias o consideram essencial para a comunicação com não indígenas e para o desempenho de atividades na cidade. Nenhuma delas se sente menos Wai Wai por falar português, ao contrário, elas demonstram um desejo de aprimorar suas habilidades na língua dominante, reconhecendo dificuldades específicas, como o uso de gêneros (masculino e feminino), conjugação de verbos, pronúncia e escrita de textos.

Esse conjunto de dados revela os desafios que a língua Wai Wai enfrenta no contexto urbano e bilíngue, destacando a importância de intervenções que promovam a sua manutenção e valorização.

### **Considerações finais**

Neste trabalho, apresentamos um levantamento da situação sociolinguística de famílias Wai Wai residentes em Oriximiná. Esta pesquisa foi realizada com base nas orientações teóricas da Sociologia da linguagem, um dos ramos da Sociolinguística. A partir da abordagem *Quali/Quanti*, descrevemos e analisamos: o bilinguismo individual e social, a atitude linguística e a continuidade ou descontinuidade da língua indígena.

A pesquisa envolveu seis famílias (39 pessoas), das quais cinco são originárias da aldeia Mapuera e uma de Kwanamari, que se mudaram para Oriximiná a partir de 2002 em busca de melhores oportunidades educacionais para seus filhos.

Atualmente, essas famílias residem em bairros centrais da cidade, e a maioria dos chefes de família ocupa cargos no setor público.

Os dados revelam que, na comunidade Wai Wai de Oriximiná, coexistem quatro línguas: Wai Wai e Hixkaryana, ambas da família Karib, e Português e Inglês. No que tange ao bilinguismo individual, 21 pessoas (53,85%) são plurilíngues (em Wai Wai, Hixkaryana, Português e Inglês), 17 pessoas (43,56%) são bilíngues (Wai Wai e Português), e uma criança (2,59%) está em processo de aquisição linguística.

A língua Wai Wai e o Português são amplamente utilizadas, com a Wai Wai predominando nos contextos relacionados à vida e cultura Wai Wai, e o Português sendo mais presente nas interações com a sociedade não indígena. Em alguns contextos, essas línguas se alternam e, ocasionalmente, se misturam, especialmente nas interações com as crianças. Embora a língua Wai Wai continue sendo uma parte vital da vida comunitária, os dados sugerem uma tendência preocupante: a invasão de domínios da língua Wai Wai pela Portuguesa. Isso indica um bilinguismo social instável, com uma possível inclinação para o monolinguismo em Português.

Nossa convivência com a comunidade Wai Wai já havia sinalizado essa situação, e a pesquisa confirmou essas percepções. Contudo, os dados obtidos são importantes para fomentar discussões - com associações e órgãos estaduais responsáveis pela educação - sobre a necessidade de políticas linguísticas mais efetivas. Consideramos crucial que os povos indígenas valorizem suas línguas e culturas para garantir sua vitalidade às gerações futuras do povo. No entanto, é igualmente essencial que o Estado forneça as condições materiais e imateriais necessárias para fortalecer as línguas indígenas, tanto em áreas urbanas quanto em aldeias. A atual situação de enfraquecimento etnolinguístico reflete uma relação assimétrica e desigual que os povos indígenas enfrentam historicamente. Portanto, a construção de políticas linguísticas eficazes deve ser uma responsabilidade compartilhada entre o Estado e os povos originários.

## Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

CAIXETA DE QUEIROZ, R. Cosmologia e história waiwai e katxuyana: sobre os movimentos de fusão e dispersão dos povos (Yana). In: Grupioni, D. F. et al (Org.). *Entre águas bravas e mansas: índios e quilombolas em Oriximiná*. 1ed. São Paulo: Comissão Pró-índio de São Paulo; Iepé, 2015, pp. 104-133.

CARDOZO, I. B.; VALE JR. I. C. do. 2012. *Etnozoneamento da Porção Paraense das Terras Indígenas Trombetas-Mapuera e Nhamundá-Mapuera*. Porto Velho, Editora EDUFRO, 2012.

CARVALHO, A. L. F. de. *Atitudes linguísticas de universitários tikuna: uma análise da situação do contato português/tikuna*. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.

DE HEREDIA, C. Do bilinguismo ao falar bilíngue. In: VERMES, G. e BOULET, J. (orgs.), *Multilinguismo*. Campinas: Unicamp, 1989. p. 117-219.

ESPOCABODE.COM.BR. *Histórico de Oriximiná*. Disponível em: <http://www.espocabode.com.br>. Acesso em: 30 de jul. 2021.

FISHMAN, J. A. *Sociolingüistique*. Bruxelles/Paris, Labor/Nathan, 1971.

FISHMAN, J. A. Sociologia da Linguagem. In: FONSECA, M. S. V. & NEVES, M. F. (orgs), *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. p. 25-39.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Os indígenas no Censo de 2022*. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br>. Acesso em: 24 de set. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Oriximiná. Censo 2022*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/oriximina/panorama>. Acesso em: 24 de set. 2024.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA, 2021a). *Terra Indígena Nhamundá-Mapuera*. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3774>. Acesso em: 24 de set. 2024.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA, 2021b). *Terra Indígena Trombetas/Mapuera*. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3951>. Acesso em: 24 de set. 2024.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA, 2021c). *Terra Indígena Wai Wai*. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3900>. Acesso em: 24 de set. 2024.

MELLO, H. A. B. de. *O Falar Bilíngüe*. Goiânia: UFG, 1999.

MONSERRAT, R. M. F. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o Espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, L. D. B. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC, 2006. p.131-153.

---

PREFEITURA DE ORIXIMINÁ. *O município*. Disponível em: <https://www.oriximina.pa.gov.br>. Acesso em: 24 set. 2024.

26

RODRIGUES, L. M. S. *Educação Bilíngue em Território Indígena Waiwai/Aldeia Tawanã*. 2012. 124f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

RODRIGUES, Aryon D. A originalidade das línguas indígenas Brasileiras. *Conferência realizada na UNB em 8 de julho, Brasília, 1999*. Disponível em: <<http://biblio.etnolinguistica.org/aryon>>. Acesso em: 24 set. 2024.

RODRIGUES, Aryon D. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. *Revista Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 57, n. 2, 2005. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252005000200018](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200018). Acesso em: 24 set. 2024.

RODRIGUES, A. D. *Línguas indígenas brasileiras*. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013, p.14.

Recebido: 05/11/2024

Aceito: 30/12/2024

Publicado: 31/12/2024



Vol. 01, **Nº 03** (2024)  
ISSN: 2966-0130

# REVISTA FIOS DE **LETRAS**

**MAPEAMENTO HISTORIOGRÁFICO DE CONHECIMENTOS  
E PRÁTICAS DIALETOLÓGICAS NOS DOIS PRIMEIROS  
ANOS DE ATIVIDADE DO BOLETIM ORBIS (1952-1953)**

**Ivan Pedro Santos Nascimento**

**Mapeamento historiográfico de conhecimentos e práticas dialetológicas nos dois primeiros anos de atividade do boletim ORBIS (1952-1953)**

*Historiographic mapping of dialectological knowledge and practices in the first two years of activity of the ORBIS bulletin (1952-1953)*

**Ivan Pedro Santos Nascimento**<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9255-696X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3942768236116367>

**RESUMO:** Pretende-se, neste artigo, apresentar um panorama de conhecimentos e práticas dialetológicas difundidas nos anos de 1952 a 1953 pelo boletim ORBIS (Bulletin International de Linguistique Générale et de Documentation Linguistique), um periódico científico vinculado ao Centro Internacional de Dialectologia Geral da Universidade Católica de Lovaina, à época organizado e editado pelo dialetólogo romeno Sever Pop (1901-1961). Para tanto, procedeu-se a um levantamento de temáticas, quantidades de textos e autores em uma análise de quatro volumes publicados de 1952 a 1953. Adotam-se os pressupostos teórico-metodológicos da historiografia linguística e da história das ciências, mais precisamente pelo emprego da técnica de mapeamento (Coelho; Nóbrega; Alves, 2021). Como resultados, foram identificados 233 textos ao longo de diversos temas abordados pertinentes à dialetologia e à linguística em geral, a exemplo de estudos sobre a linguagem das mulheres, fronteiras linguísticas, atlas linguísticos, inquéritos, problemas linguísticos, fonética, línguas literárias e dialetos. Além disso, contribuíram para essa empreitada cerca de 109 pesquisadores de diferentes realidades geográficas e linguísticas que se propuseram a manter relações com o centro dialetológico belga em um regime de comunicação e cooperação internacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bulletin International de Linguistique Générale et de Documentation Linguistique; Mapeamento historiográfico; História da dialetologia.

**ABSTRACT:** This article aims to present an overview of knowledge and dialectological practices disseminated from 1952 to 1953 through the ORBIS (Bulletin International de Linguistique Générale et de Documentation Linguistique), a scientific journal associated with the International Centre of General Dialectology at the Catholic University of Louvain. At that time, the bulletin was organized and edited by Romanian dialectologist Sever Pop (1901-1961). To accomplish this, a survey was conducted on the themes, number of texts, and authors in an analysis of four volumes published from 1952 to 1953. In this regard, the theoretical and methodological assumptions of linguistic historiography and the history of sciences were adopted, specifically by employing mapping techniques (Coelho; Nóbrega; Alves, 2021). As a result, 233 texts were identified covering a range of topics relevant to dialectology and linguistics in general, such as studies on women's language, linguistic boundaries, linguistic atlases, surveys, linguistic problems, phonetics, literary languages and dialects. In addition, around 109 researchers from different geographical and linguistic backgrounds contributed to this project, who proposed to maintain relations with the Belgian dialectological centre in a regime of international communication and cooperation.

**KEYWORDS:** International Journal of General Linguistics and Linguistic Documentation; Historiographic mapping; Linguistic historiography.

<sup>1</sup> Mestre em Língua e Cultura (Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, UFBA) com doutorado em andamento pela mesma instituição. E-mail: [email@email.com](mailto:email@email.com). ORCID: <https://orcid.org/autor>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/autor>.

Para Bunge (1989), a ciência é um complexo de ideias e ações articuladas a um sistema conceitual e a um sistema social. Nesse horizonte, conhecimentos e práticas científicas seriam determinadas por um conjunto de pressupostos, axiomas e métodos aplicados a objetos e problemas específicos em um determinado contexto de atuação, possuindo objetivos que contribuem para a formação de uma agenda de pesquisa. Além disso, haveria sobre esse plano de referências uma subordinação a estruturas que controlam a divulgação, a circulação e a recepção de produtos da atividade científica, tanto para validações quanto para interdições, diante dos padrões de objetividade e rigor e dos valores defendidos pelos membros de um grupo.

No âmbito das estruturas sociais subjacentes à organização e ao funcionamento da ciência, constitui um elemento estruturante a divulgação. Essa operação diz respeito a um processo interativo e colaborativo de comunicação de conhecimentos e práticas para um público tanto em dimensão interna — circuito fechado, entre pares e membros de um mesmo grupo de especialidade, com intenção atualizadora — quanto externa — circuito aberto, pares e não pares, com a função de tornar a ciência mais visível, relevante e inclusiva —, promovendo a conscientização daquilo que é reconhecido, produzido e circulado nos limites de um campo e combatendo, principalmente, a desinformação.

Como bem descreve Stumpf (1997, p. 46) sobre a importância de publicações para o crescimento de um campo científico e a integração acadêmica, “comunicar a ciência é transferir os conhecimentos gerados pela investigação científica”. Dentre os dispositivos mais tradicionais para a viabilização dessa transferência, tendo em vista os diferentes graus de distanciamento/proximidade entre os sujeitos envolvidos, citam-se congressos, seminários, reuniões internas de associações e núcleos de pesquisa, informativos de centros de investigação, correspondências pessoais, jornais, atas, índices de publicação, livros e revistas especializadas.

Consoante às posições assumidas pelos interlocutores e às intenções envolvidas nesse arranjo comunicacional, as informações difundidas apresentam linguagem, formatos e estratégias particulares de construção textual que, para além de prestar atenção à materialidade, denunciam aspectos sociais, econômicos, políticos e ideológicos. De modo especial, as revistas especializadas com propósitos científicos, segundo Stumpf (1996), surgem no século XVII, como parte de uma evolução de um sistema particular e privado de divulgação para um sistema

gradativamente mais inclusivo e aberto conforme a integração de conhecimentos e práticas à vida em sociedade e aos interesses subjacentes a sua acessibilidade.

No âmbito dos estudos linguísticos do século XX, constitui um caso exemplar de publicações seriadas o boletim ORBIS (*Bulletin International de Linguistique Générale et de Documentation Linguistique*) que, na década de 1950, sob a organização do dialetólogo romeno Sever Pop<sup>2</sup> (1901-1961), representou uma importante iniciativa para a divulgação de produções científicas atualizadas e para o estabelecimento de um regime de cooperação internacional entre pesquisadores e centros de investigação, principalmente para o processo de constituição e institucionalização da dialetologia e da geografia linguística. Do cenário intelectual brasileiro, que se lançava à “cruzada dialetológica” na década de 1950, nos primeiros anos de existência do Orbis, Antenor Nascentes já projetava para o plano internacional, na seção Crônicas dialetológicas, o artigo Estudos dialetológicos no Brasil (1952, 1953), enquanto Serafim da Silva Neto propalava um outro diagnóstico em O português no Novo Mundo (1953).

Esse periódico científico era vinculado ao Centro Internacional de Dialetologia Geral da Universidade Católica de Lovaina e possuía atenção primária à pesquisa dialetológica, incorporando também artigos em teoria linguística, história da linguística, linguística tipológica, estudos socioculturais e estudos histórico-comparativos. É considerada a revista linguística seriada mais antiga da Bélgica, estando sob a tutela de Pop dos anos de 1952 a 1960; de A. J. Windekens entre 1960 a 1985; e de R. Bosteels, L. Isebaert e P. Swiggers a partir do ano de 1985. Na plataforma *Peeters Online Journals*, que reúne volumes em formato eletrônico com acesso pago, o volume 41, referente ao período de 2008-2009, é identificado como o último publicado.

Reconhecendo a influência do boletim ORBIS sobre o sistema conceitual da dialetologia no Brasil e o regime de cooperação internacional estabelecido por esse veículo com estudiosos brasileiros, seja pelas adesões ou pelas contribuições textuais aos volumes temáticos, pretende-se, neste trabalho, apresentar um breve panorama de conhecimentos e práticas linguísticas difundidas nesse periódico entre os anos de 1952 a 1953<sup>3</sup>.

Sob esse viés, assumem-se os pressupostos da historiografia linguística, isto é, o “estudo sistemático e crítico da produção e evolução de ideias linguísticas,

<sup>2</sup> Sever Pop, autor dos primeiros volumes do *Atlasul lingvistic Rom I* (1939, 1942) e do monumental *Dialectologie: aperçu historique et méthodes d'enquetes linguistiques* (1950) era discípulo de Sextil Puscariu e um dos grandes representantes da dialetologia românica no início do século XX.

<sup>3</sup> Subjaz a essa escolha a hipótese de que conhecimentos e práticas linguísticas nos dois primeiros anos do boletim Orbis refletem parte de um clima de opinião no qual a cruzada dialetológica brasileira esteve inserida, sobretudo com o advento do decreto 30.643, de março de 1952, referente à construção de um atlas linguístico para o Brasil. Este tem sido um ponto de discussão da tese de doutorado em andamento pelo autor principal, cujo título provisório é *Elementos para uma história da dialetologia e da geografia linguística no Brasil: efeitos científicos do decreto 30.643, de março de 1952, para a pesquisa da língua portuguesa*.

---

proposta por atores, que estão em interação entre si e com um contexto sociocultural e político e em relação com seu passado científico e cultural” (Swiggers, 2004) e da história das ciências, uma disciplina que “investiga, estuda e analisa os registros históricos de fatos e de descrições do que tem sido considerado ciência ao longo do tempo” (Martins, 1990). Para tanto, procedeu-se a um levantamento de títulos de textos, autores, seções e áreas geográfico-linguísticas em uma análise de quatro volumes situados na periodização, pela aplicação da técnica de mapeamento (Coelho; Nóbrega; Alves, 2021).

### 1. O ORBIS: comunicação científica e cooperação internacional

O boletim ORBIS (Bulletin International de Linguistique Générale et de Documentation Linguistique) era uma publicação vinculada ao Centro Internacional de Dialetoлогия Geral. Esse setor havia sido fundado em dezembro de 1951, sob os auspícios do reitor Honoré Van Weyenbergh da Universidade de Lovaina, instituição na qual Sever Pop (1901-1961), linguista e dialetólogo romeno, atuava como professor visitante desde 1948. As atividades do centro e a impressão das publicações seriadas contavam com recursos financeiros do governo belga para estímulo à divulgação de pesquisas, da Fundação Universitária da Bélgica, além de doações dos pesquisadores afiliados.

Se a instituição dialetológica se estabelecia como “*un centre commun à tous ceux qui s'intéressent à l'étude du langage humain, et spécialement des parlers populaires*” (Pop, 1952, p. 8), por outro lado, o periódico visava difundir “*la connaissance approfondie de tout ce qui se passe dans d'autres domaines linguistiques voisins ou plus éloignés*”. O ORBIS, dessa maneira, consistia em um veículo de informação das atividades da instituição e das pesquisas dialetológicas de seus associados, oferecendo um importante canal para um regime de cooperação interinstitucional voltado ao progresso científico no que se refere à formação e ao desenvolvimento de sistemas conceituais (bases filosóficas e formais, literatura consolidada, problemas, objetos e métodos) e sociais (organização interna e externa, instituições oficiais, instrumentos de divulgação, normas de conduta e identidade como grupo de especialidade) passíveis de reconhecimento e a aquisição de um estatuto de cientificidade, como bem expõem a primeira crônica do centro e a apresentação do editor no volume inaugural.

---

4 [...] um centro comum a todos que se interessem pelo estudo da linguagem humana, e especialmente dos falares populares [...]. (Pop, 1952, p. 8, tradução nossa)

5 [...] o conhecimento aprofundado de tudo que se passa em domínios linguísticos vizinhos ou mais distantes. (Pop, 1952, p. 8, tradução nossa)

[...] Pour que les résultats présentés par la dialectologie à la linguistique générale soient dignes de toute confiance, les dialectologues se proposent de les contrôler le plus soigneusement possible, et de mettre en lumière surtout les faits qui peuvent intéresser deux ou plusieurs domaines linguistiques.

Le contrôle suppose cependant un affinement de la méthode de recherche proprement dite, et une analyse plus minutieuse des résultats acquis. On tente ainsi d'éliminer des discordances flagrantes d'opinion qui se retrouvent un peu partout, et souvent chez des chercheurs travaillant dans le même domaine linguistique.

Le moyen le plus efficace pour atteindre ce but ne peut se trouver que dans une collaboration très étroite entre tous les chercheurs travaillant dans le domaine de la linguistique, et entre les centres de dialectologie ou de linguistique existant déjà dans plusieurs pays. La connaissance approfondie de tout ce qui se passe dans d'autres domaines linguistiques voisins ou plus éloignés, les échanges d'idées aideront au progrès de nos études et feront disparaître les divergences qui se manifestent parfois, entre plusieurs courants de la linguistique contemporaine [...] (Pop, 1952, p. 7-8)

O sistema de coordenadas defendido por Pop para favorecer o processo de constituição e institucionalização da dialetologia enquanto atividade científica compreendia, antes de tudo:

- a) integração entre os centros de dialetologia já existentes ao longo do globo;
- b) maior estima a falares e dialetos através de seções de estudo nos diferentes domínios linguísticos;
- c) promoção de inquéritos em escala mundial a partir de problemas linguísticos específicos (ex: linguagem das mulheres, fronteiras linguísticas, linguagem das crianças etc.);
- d) divulgação de resultados científicos;
- e) redes de colaboração com disciplinas afins, devido aos resultados que interessam não só à dialetologia, mas também à linguística (ex: fonética, onomástica, etnografia, histórica, folclore etc.);
- f) registro histórico do desenvolvimento dos estudos dialetais, por domínio linguístico, em crônicas;

6 [...] Para que os resultados apresentados pela dialetologia à linguística geral sejam dignos de toda confiança, os dialetólogos se propõem a controlá-los o mais cuidadosamente possível, e trazer à luz sobretudo os fatos que possam interessar a dois ou mais domínios linguísticos. O controle, porém, pressupõe um refinamento do próprio método de pesquisa e uma análise mais criteriosa dos resultados obtidos. Procura-se, assim, eliminar divergências flagrantes de opinião que se encontram em quase toda a parte e, muitas vezes, entre investigadores que trabalham no mesmo campo linguístico. A forma mais eficaz de alcançar este objetivo só pode ser encontrada em uma colaboração muito estreita entre todos os pesquisadores que trabalham no campo da linguística e entre os centros de dialetologia ou linguística já existentes em vários países. O conhecimento aprofundado de tudo o que se passa noutros domínios linguísticos vizinhos ou mais distantes, e a troca de ideias ajudarão no progresso dos nossos estudos e eliminarão as divergências que, por vezes, se apresentam entre várias correntes da linguística contemporânea. [...] (Pop, 1952, p. 7-8, tradução nossa)

- 
- g) discussão e análise da atividade científica empreendida por linguistas e dialetólogos;
  - h) compilação de materiais necessários à elaboração de uma obra de referência à comunidade de linguistas e dialetólogos, isto é, uma enciclopédia linguística;
  - i) mapeamentos linguísticos de povos habitantes em regiões de fronteiras geopolíticas;
  - j) encorajamento de novos trabalhos em dialetologia em territórios pouco explorados ou desconhecidos; e metodologia mais uniforme.

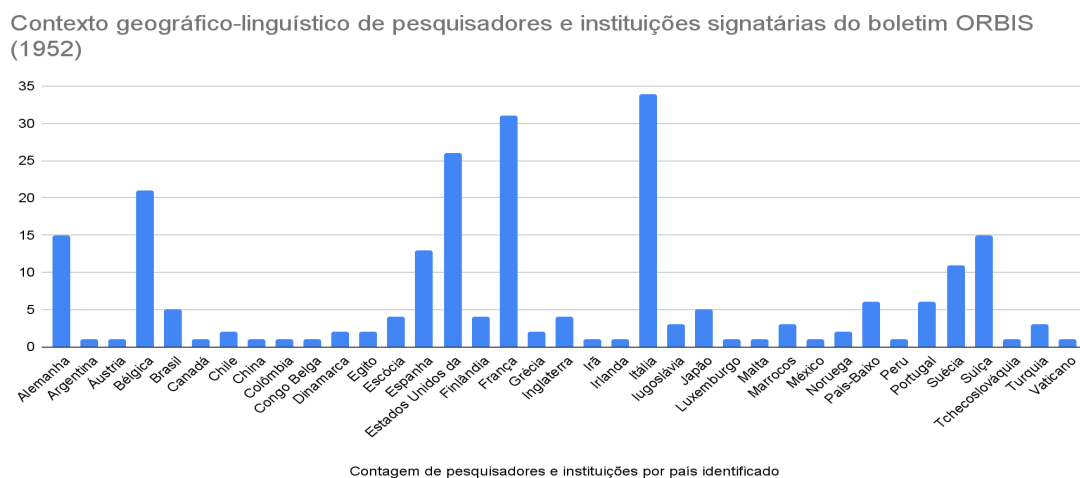
Inevitavelmente, o periódico refletiria em sua configuração elementos intencionais de um programa de investigação previamente definido, tal como os pontos supracitados e encontrados em *La dialectologie* (Pop, 1950). No que compete à estrutura e aos conteúdos de interesse, o boletim possuía os seguintes direcionamentos e composição:

- a) uma seção consagrada à divulgação de pesquisas sobre problemas linguísticos em escala mundial, compreendendo a exposição de dados de diferentes contextos geográficos acerca de um mesmo objeto e os mesmos objetivos;
- b) uma seção de documentação e divulgação de resultados de pesquisa considerados relevantes para a compreensão da linguagem humana tanto sob o viés da dialetologia quanto da linguística geral posteriores ao ano de 1948;
- c) uma seção interdisciplinar para publicação de artigos que possuíssem colaboração mais estreita com disciplinas relacionadas à dialetologia e à linguística;
- d) uma seção de crônicas sobre o desenvolvimento científico e institucional da pesquisa dialetológica por domínios linguísticos e seu estado atual de documentação;
- e) uma seção informativa sobre centros de divulgação em dialetologia ou linguística;
- f) uma seção honorífica de análise da atividade científica de linguistas e dialetólogos, enfatizando suas contribuições para o progresso científico;
- g) uma seção teórico-metodológica para a divulgação de problemas científicos encontrados por pesquisadores;
- h) uma seção informativa de publicações recentes, assumindo-se como parâmetro textos posteriores ao ano de 1948;

- i) uma seção informativa de resumos dos colaboradores semestrais dos fascículos do boletim ORBIS;
- j) uma última seção de crônicas sobre o Centro Internacional de Dialectologia Geral, descrevendo a estrutura e o funcionamento da instituição, projetos, novos colaboradores, informações extraordinárias de luto, datas comemorativas e agradecimentos, além de informativos sobre a situação financeira do centro e eventos de interesse à comunidade científica.

Como se pôde observar até então, o Orbis assentava-se em princípios de cooperação e comunicação científica. Para concretizar o grande intento, Sever Pop declara, na primeira crônica dialetológica do Centro (Pop, 1952:311), ter enviado a mestres, colegas e companheiros acadêmicos a primeira circular, tendo obtido uma ampla aceitabilidade por parte da comunidade dialetológica global para o estabelecimento de relações com a instituição belga e seu periódico.

A partir de um levantamento dos colaboradores e da lista de adesão presentes nos dois primeiros tomos do ano de 1952, detectaram-se 235 signatários, dos quais se discriminam 229 pesquisadores nominalmente identificados — 220 deles estavam vinculados a instituições e nove não possuíam informação de pertencimento acadêmico — e seis centros de pesquisas (no caso, sem menção a pesquisadores). Os interessados pertenciam a diferentes contextos geográfico-linguísticos, como se pode atestar pelo gráfico da figura 1 que apresenta a proporção de adesões e contribuições iniciais por países. Nele, Itália, França, Estados Unidos da América, Bélgica e Alemanha despontam como os cinco países com o maior número de correspondentes, sendo domínios linguísticos românicos e não românicos.



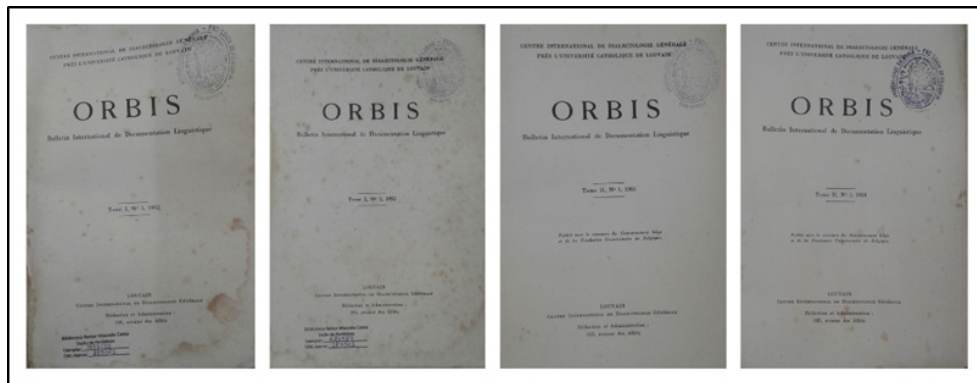
**Figura 1:** Contexto geográfico de pesquisadores e instituições signatárias do centro e do boletim ORBIS em 1952

No que concerne à participação de pesquisadores brasileiros dentre esses primeiros correspondentes, figuravam como aderentes e colaboradores cinco: Antenor Nascentes (Universidade do Rio de Janeiro), Luís Amador Sanchez (Universidade de São Paulo), Serafim da Silva Neto (Universidade do Rio de Janeiro), Silveira Bueno (Universidade de São Paulo) e Giulio Leoni (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Notadamente, esses intelectuais estavam situados em dois grandes polos científico-culturais do país: Rio de Janeiro e São Paulo.

Com uma rota ascendente de adesões e colaboradores, na década de 1950, o *Orbis* se tornou uma importante iniciativa para a divulgação de produções científicas atualizadas e relevantes no âmbito dos estudos linguísticos. Com o intuito de atestar sua importância para a promoção de conhecimentos e práticas linguísticas, procedeu-se a um mapeamento historiográfico do boletim em seus dois primeiros anos de atividade.

## 2. Metodologia

Emprende-se, neste artigo, um mapeamento de conhecimentos e práticas linguísticas constantes em quatro volumes publicados de 1952 a 1953 pelo boletim *Orbis*: tomo 1, n. 1, 1952; tomo 1, n. 2, 1952; tomo 2, n. 1, 1953; e tomo 2, n. 2, 1953. Para tanto, foram consultados os impressos da Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa, da Universidade Federal da Bahia, no setor de Periódicos. A figura 2 apresenta as folhas de rosto dos quatro livros examinados.



**Figura 2:** Folhas de rosto dos impressos consultados na Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa

A estratégia de mapeamento se respalda em Coelho, Nóbrega e Alves (2021, p. 15), que compreende o mapeamento como uma “descrição inicial da documentação de pesquisa, que procura trazer à tona suas características mais básicas enquanto ‘reflexo (ou depósito material)’ do conhecimento linguístico produzido [...]”. Nesse

sentido, os sumários e artigos presentes nas publicações foram revistos com intuito de identificar títulos, autores e seções temáticas e quantificar o número de textos submetidos aos campos de interesse do boletim e suas áreas geográfico-linguísticas, que compreendem categorias analíticas de informação interna e externa.

Tendo em conta o caráter multilíngue da revista, haja vista que, apesar de o francês constituir a língua de redação do periódico, era permitida também a submissão de textos em alemão, inglês, espanhol, italiano ou português, por conveniência expositiva, os dados foram vertidos e padronizados em língua portuguesa.

### **3. Um panorama de conhecimentos e práticas linguísticas nos dois primeiros anos de atividade do boletim ORBIS (1952-1953)**

O mapeamento de conhecimentos e práticas constante nos primeiros volumes do boletim ORBIS alvejou a sistematização e a caracterização de dados pertinentes à pesquisa linguística, sobretudo a dialetologia, no sentido de proporcionar uma familiarização a temas e pautas de investigação da segunda metade do século XX. Nas quatro seções subsequentes, descreve-se o conteúdo de cada tomo e cada número de publicação.

#### **3.1 Tomo 1, n. 1, 1952**

O primeiro tomo do boletim ORBIS é composto por 63 textos de 42 pesquisadores associados ao periódico e ao centro dialetológico belga distribuídos nas seguintes 11 seções: Centro Internacional de Dialetologia Geral; A linguagem das mulheres; Atlas linguísticos; Inquéritos linguísticos; Problemas linguísticos; Crônicas dialetológicas; Centros de Dialetologia e Fonética; Documentos linguísticos; Retratos; Colaboradores do presente fascículo; e Crônica do Centro Internacional de Dialetologia Geral. Ocupam a maior proporção do boletim as seções de A linguagem das mulheres, Problemas linguísticos, Retratos e Crônica do Centro, como se pode atestar na tabela 1.

Seção	Número de textos	Páginas
Apresentação: Centro Internacional de Dialectologia Geral	1	7-9
Problemas geral: A linguagem das mulheres	18	10-86
Atlas linguísticos	5	87-112
Inquéritos linguísticos	4	113-129
Problemas linguísticos	9	130-180
Crônicas dialetológicas	5	181-218
Centros de Dialectologia e Fonética	5	219-236
Documentos linguísticos	1	237-244
Retratos	7	245-281
Colaboradores do presente fascículo	1	282-310
Crônica do Centro Internacional de Dialectologia Geral	6	311-327

**Tabela 1:** Mapeamento historiográfico do tomo 1, n. 1, 1952

A apresentação da revista é atribuída a Sever Pop, sendo uma parte reservada ao foco e ao escopo do boletim. Nesse texto, há uma exposição de motivos de criação do periódico e se estabeleceu uma abertura à submissão de trabalhos.

A temática da linguagem das mulheres surge como parte de um estímulo à promoção de inquéritos em escala mundial, posto que, na dialetologia pós-guerra, as mulheres foram consideradas uma categoria de informante relevante por serem linguisticamente mais conservadoras e por não sofrerem a ação dissolvente do serviço militar, que expõe a pessoa à mobilidade territorial e às influências linguísticas externas.

Sob essa lógica, identificaram-se seis artigos associados a um domínio românico com os seguintes títulos: o elemento feminino na alteração gradual e uniforme da língua de herança; observações sobre a linguagem das mulheres; a linguagem das mulheres e o método de investigação dialetológica no domínio aragonês; as fonéticas masculina e feminina na fala de *Vertientes y Tarifa* (Granada); a exclusão das mulheres entre os sujeitos do inquérito do atlas da Catalunha; pesquisas relativas à influência da fala das mulheres no domínio romeno.

Na sequência, quatro artigos voltados a um domínio germânico: observações de Rudolf Hotzenkocherle sobre a linguagem das mulheres; o ponto de vista das mulheres frente aos dialetos do domínio neerlandês; observações sobre a linguagem das mulheres nos dialetos das aldeias da Transilvânia; dúvidas do Atlas do Folclore Suíço pertinentes às mulheres.

Ao final, encontram-se dois artigos pertinentes ao domínio grego sobre a linguagem das mulheres da Grécia Salentina e o dialeto grego falado em Cargese, na Córsega; um trabalho ao domínio báltico de observações sobre a linguagem feminina na Letônia; uma comunicação associada ao domínio eslavo em que constam peculiaridades da linguagem das mulheres; observações sobre a linguagem das mulheres no domínio chinês; diferenças entre a linguagem masculina e a linguagem feminina no domínio japonês e, por último, um trabalho reservado ao domínio mongol acerca de tabus linguísticos.

Em Atlas linguísticos, foram divulgadas informações sobre a dimensão geográfica de um dialeto alemão, além de artigos, relatórios e notícias sobre o desenvolvimento do Atlas Linguístico do Centro-Oeste Superior dos Estados Unidos; do Atlas Linguístico da Nova Inglaterra; do Atlas Linguístico do Congo Belga; e do Atlas Linguístico Eslávico do Canadá e dos Estados Unidos da América.

Por sua vez, em Inquéritos linguísticos, encontram-se textos sobre a caracterização do francês elementar; uma investigação sobre o dialeto catalão de *Castelló* (Espanha); a busca pelo léxico dos dialetos finlandeses; e observações sobre o comportamento linguístico de um indivíduo por um dia.

Na relação de trabalhos submetidos à seção Problemas linguísticos, encontram-se comunicações de questionamento sobre como proceder uma cartografia linguística global; divulgação de resultados importantes do Atlas do Folclore Suíço; o fenômeno da palatalização românica (origens, fatores, problemas e aspectos); a relação do dialeto de Liège na antroponímia belga; o método de negação na língua romena; a duração de fonemas em sueco; dialetologia e toponímia; princípios de semântica geral; e sintagmática na poesia.

Em Crônicas dialetológicas, foram noticiados o desenvolvimento de estudos dialetológicos e questões linguísticas próprias do Brasil, da França, da Tchecoslováquia e da China.

Na seção de Centros de Dialetologia e Fonética, constam relatórios de estrutura e funcionamento de setores voltados à pesquisa linguística em diálogo com o Centro Internacional de Dialetologia. Desse modo, noticia-se o que tem sido feito no Instituto de Glotologia da Universidade de Bolonha (Itália); no Instituto de Filologia da Universidade de Buenos Aires (Argentina); no Centro de Estudos de Etnologia Peninsular (Espanha); no Laboratório de Fonética Experimental de Coimbra (Portugal); e no Instituto Nacional de Estudo da Língua Japonesa (Japão).

No item Documentos linguísticos, foi eleito como objeto de discussão o Atlas Linguístico da França (1903), desenvolvido por Jules Gilliéron. Abriu-se, dessa

---

maneira, uma chamada de trabalhos que tratassem sobre o dialetólogo e suas contribuições à pesquisa linguística.

Para mais, com o intuito de registrar dados biográficos e o mérito de contribuições científicas de pesquisadores, Retratos recebeu textos sobre o Abade Jean-Pierre Rousselot (1846-1924); Clemente Merlo (1879-1960); Kost Michal'uck (1841-1914); Emil Nestor Setälä (1864-1935); e John Orr (1885-1966).

Nos Colaboradores do presente fascículo, há a relação de pesquisadores associados ao Centro Internacional de Dialectologia Geral e signatários do boletim, notas biográficas e um panorama de seus trabalhos. Figuram no primeiro tomo os seguintes autores: Sever Pop; C. Merlo; G. Piccitto; A. Badía; Gr. Salvador; Mgr. A. Griera; R. Bultot e J. Gennart; P. J. Merteens; Artur Maurer; R. Weiss; O. Parlangèli; V. Ruke-Dravina; J. Serech; W. A. Grootaers; W. Mitzka; H. Allen; R. I. McDavid Jr. e V. G. McDavid; L. B. de Boeck; J. B. Rudnycky; G. Gougenheim; G. Colon; Domenech L. Hakulinen; G. Kloecke; O. Nandris; A. Carnoy; I. Gutia; G. Hammarstrom; J. Babin; S. Ullmann; J. González Muela; Antenor Nascentes; J. Fourquet; J. Belic; Fr. Coco; A. Zamora Vicente; V. Garcia de Diego; M. Nishio; M. Roques; Mlle. M. Durand; T. Bolelli; V. Ruoppila; Mlle. M. D. Legge e Paul Guérin.

Por último, na Crônica do Centro Internacional de Dialectologia Geral, Sever Pop oferece mais informações sobre a estruturação e funcionamento do centro, situando a data de criação, os colaboradores, a primeira lista de adesão e a preparação da segunda edição d'Orbis. Tratou-se também do problema das línguas literárias e os dialetos como um futuro tópico de discussão, além de inserir mais dois informativos: uma exposição realizada na Universidade de Estrasburgo e o estado financeiro do Centro.

### **3.2 Tomo 1, n. 2, 1952**

O segundo número do tomo 1 do boletim ORBIS é composto por 42 textos de 30 pesquisadores associados ao periódico e ao centro dialectologia belga distribuídos nas seguintes 13 seções: A linguagem das mulheres; Fronteira linguística, seus aspecto científico; Atlas linguísticos e onomásticos; Inquéritos linguísticos; Questionários linguísticos; Problemas linguísticos; Crônicas dialectológicas; Nossos correspondentes; Centros de dialectologia, de fonética etc.; Retratos; In Memoriam; Os colaboradores do presente fascículo; e Crônica do Centro Internacional de Dialectologia Geral. Ocupam a maior proporção, neste segundo volume em extensão ao anterior, as seções de Crônica do Centro, Problemas linguísticos e A linguagem das mulheres, conforme a tabela 2.

Seção	Número de textos	Páginas
Problema geral: A linguagem das mulheres	4	335-384
Fronteira linguística, seu aspecto científico	1	385-391
Atlas linguísticos e onomásticos	2	392-402
Inquéritos linguísticos	2	413-415
Questionários linguísticos	2	416-422
Problemas linguísticos	6	423-499
Crônicas dialetológicas	5	500-531
Nossos correspondentes	1	532-536
Centros de Dialectologia, de Fonética etc.	5	536-552
Retratos	2	553-569
In Memoriam	2	570-578
Colaboradores do presente fascículo	1	579-594
Crônica do Centro Internacional de Dialectologia Geral	10	595-616

**Tabela 2:** Mapeamento historiográfico do tomo 1, n. 2, 1952

No que tange à abordagem da linguagem das mulheres como problema de pesquisa geral, foi respeitada uma sequência em relação ao primeiro número. Identificaram-se quatro artigos, um para cada uma das áreas geográfico-linguística apontadas: domínio românico (observações fonéticas sobre a linguagem das mulheres), domínio germânico (diferença de pronúncia entre o homem e a mulher no dialeto flamengo de Grammont), domínio finlandês (manifestações de tabus na linguagem feminina) e domínio árabe e berbere (notas sobre a linguagem das muçulmanas marroquinas).

Em Fronteira linguística, seu aspecto científico, reserva-se uma nova seção para um problema geral de pesquisa sobre a identificação, demarcação de isoglossas e influências entre línguas e dialetos vizinhos. Inauguram-se os trabalhos desse campo de interesse com uma discussão sobre a língua basca e o gascão no Atlas Linguístico da Gasconha.

Ademais, em Atlas linguísticos, foram divulgadas informações sobre o Atlas Regional da Bélgica Flamenca e dos Países Baixos depois de 1949 e o Atlas Toponomástico da Veneza Tridentina. Para a seção de Inquéritos linguísticos, encontram-se informativos sobre o Atlas Linguístico do Domínio Catalão e o estado da investigação dialetal na Estônia.

Considerando o questionário como uma ferramenta essencial à pesquisa linguística por determinar os elementos de um sistema de coordenadas para o

---

investigador, na seção Questionários linguísticos, constam dois trabalhos sobre as instruções básicas de uma investigação linguística e uma revisão dos questionários dialetológicos utilizados na Ucrânia no período de 1861 a 1951.

Na relação de trabalhos submetidos à seção Problemas linguísticos, as comunicações tratam da dialetologia protoindo-europeia; a língua como elemento de diferenciação social e coletiva; observações sobre a sintaxe a dialetologia francesas; o diminutivo em língua portuguesa; a caracterização linguística do romeno moderno; e as designações do lagarto nos antigos dialetos chineses.

Em Crônicas dialetológicas, foram noticiados o desenvolvimento de estudos dialetológicos do sardo; uma investigação do dialeto suíço-alemão; pesquisas sobre a dialetologia na Turquia; um relatório de quinze anos de pesquisas linguísticas no domínio africano; e notas sobre a dialetologia japonesa entre 1949 e 1951. Por outro lado, na seção Nossos correspondentes, seção destinada a evidenciar a cooperação interinstitucional para o desenvolvimento da dialetologia, menciona-se a existência e as atividades do Centro de Dialetologia de Barcelona.

Se, no primeiro número, a seção reservada a notícias de funcionamento de centros de investigação encontrava-se sob o título de Centros de Dialetologia e Fonética, na segunda publicação, o leitor se depararia com a nova designação, isto é, Centros de Dialetologia, de Fonética etc., de modo a contemplar instituições afins às pesquisas dialetais. No segundo número, constam relatórios de estrutura e funcionamento dos seguintes setores em diálogo com o Centro Internacional de Dialetologia: o Centro de Estudos Filológicos e Linguísticos da Sicília (Itália); Associação Amiga do Dialeto em Milão (Itália); Escritórios de dialetologia, folclore e onomástica da Real Academia Holandesa de Ciências e Letras (Holanda); Fonoteca Nacional (França).

Dando continuidade ao intuito de registrar dados biográficos e o mérito de contribuições científicas de pesquisadores, o campo Retratos recebeu textos sobre a obra linguística de Lucien Tesnière (1893-1954) e a influência de Misao Tōjō (1884-1966) na dialetologia japonesa. Nas homenagens póstumas de *In memoriam*, foram elaboradas notas de falecimento de Jakob Jud (1882-1952) e Paul Geiger (?-1952).

Nos Colaboradores do presente fascículo, há a continuação da relação de pesquisadores associados ao Centro Internacional de Dialetologia Geral e signatários do boletim, notas biográficas e uma síntese de seus trabalhos. As notas biográficas e revisão dos trabalhos foram responsabilidade de Rodica D. Pop. Contribuíram para o segundo número os seguintes autores: Sever Pop; G. Straka; Fr. van Coetsem; R. E. Nirvi; Arsène Roux; Jean Séguy; E. Blancquaert; Carlo Battisti; A. Badía; Andrus Saareste; Marcel Cohen; J. B. Rudnyckyj; A. Carony; J. Whatmough; Carl Theodor Gossen; M. L.

7 Não foi informada a data de nascimento do referido pesquisador, apenas seu ano de morte.

---

Ivan Pedro Santos Nascimento. *Mapeamento historiográfico de conhecimentos e práticas dialetológicas nos dois primeiros anos de atividade do boletim ORBIS (1952-1953)*

Wagner; Tatiana Fotitch; Paul L. M. Serruys; Giandomenico Serra; Rudolf Hotzenkoherle; A. Caferoglu; L. B. de Boeck; Willem A. Grootaers; Giorgio Piccitto; O. Parlangèli; P. J. Meertens; Roger Dévigne; François Daumas; Richard Weiss; e Maria-Rosa Codina.

Por último, na Crônica do Centro Internacional de Dialectologia Geral, Sever Pop amplia os informativos anteriores, situando o ambiente de luto para a pesquisa linguística; as últimas circulares de 1952; a relação de novos colaboradores; as informações sobre o primeiro fascículo do segundo tomo do boletim; o problema das línguas literárias e os dialetos como um ponto de discussão; um informativo sobre o programa de atividades da Comissão de Investigação Linguística (CEL); a colaboração com representantes das ciências onomásticas; informações sobre as relações do centro e, por fim, a notícia do VII Congresso Internacional de Linguística Românica.

### 3.3 Tomo 2, n. 1, 1953

O primeiro número do segundo tomo do boletim ORBIS é composto por 45 textos de 32 pesquisadores associados ao periódico e ao centro dialetológico belga distribuídos nas seguintes 12 seções: A linguagem das mulheres; Fronteira linguística, seu aspecto científico; Atlas linguísticos; Problemas linguísticos; Crônicas linguísticas e dialetológicas; Centros de linguística, de dialectologia, etc.; Fonética; Congresso; Retratos; In memoriam; Os colaboradores do presente fascículo; Crônicas do centro. Ocupam a maior proporção, nesse primeiro número, as seções de Problemas linguísticos e Crônicas do centro, conforme a tabela 3.

Seção	Número de textos	Páginas
Problema geral: A linguagem das mulheres	3	7-34
Fronteira linguística, seu aspecto científico	2	35-48
Atlas linguísticos	2	49-66
Problemas linguísticos	9	67-136
Crônicas linguísticas e dialetológicas	4	137-175
Centros de linguística, de dialectologia, etc.	4	176-212
Fonética	3	213-234
Congresso	3	235-243
Retratos	2	244-255
In memoriam	3	256-263
Colaboradores do presente fascículo	1	264-278
Crônica do Centro Internacional de Dialectologia Geral	9	279-289

**Tabela 3:** Mapeamento historiográfico do tomo 2, n. 1, 1953

---

A linguagem das mulheres permaneceu como um problema de pesquisa geral no segundo ano do boletim, de forma que a seção recebeu três artigos, sendo dois deles para o domínio românico (a formação do feminino em francês moderno e termos para os seios em português) e um para o domínio siberiano (a linguagem das mulheres Chukchi, um grupo étnico nativo da Sibéria).

Em Fronteira linguística, seu aspecto científico, observa-se o estabelecimento desse campo como um novo problema geral em equidade à linguagem das mulheres. Em continuidade ao número anterior, publicam-se dois trabalhos sobre as relações entre o grego e o romance em Salento, na Itália, e a questão da fronteira linguística ucraniana-bielorrussa, no leste europeu.

A seção Atlas linguísticos foi utilizada como plataforma para dois trabalhos: o projeto de um atlas linguístico da Andaluzia, na Espanha, e um relatório preliminar sobre a “geografia de palavras” do Texas, nos Estados Unidos da América.

Na relação de trabalhos submetidos à seção Problemas linguísticos, verifica-se uma heterogeneidade de comunicações sobre questões de ordem teórico-metodológica, fenômenos e discussão de projetos recentes: as relações entre árvores genealógicas de Schleicher, a teoria das ondas de Schmidt e a dialetologia; a linguagem nas sociedades democráticas e totalitárias sob uma interpretação psicológica; o bilinguismo e a influência da Lapônia (Finlândia) em Åsele Lappmark (Suécia); o método de negação na língua romena; o dicionário histórico e dialetal do catalão “Alcover-Moll”; uma nova gramática histórica da língua catalã; a harmonia vocálica das línguas turcas; estudo de equivalentes entre letras e caracteres rúnicos; e a formação de imagens em canções folclóricas.

Outrossim, nas Crônicas dialetológicas, foram noticiados o desenvolvimento de estudos de dialetologia poitevine (oeste francês); o português e suas pesquisas na América do Sul; o estatuto da linguística bretã; por fim, o andamento dos estudos linguísticos na China em 1951.

Mais uma vez, nota-se uma mudança quanto à denominação do campo de relatórios de atividades e funcionamento de centros de investigação. De Centros de Dialetologia, de Fonética etc., passa-se a Centros de linguística, de dialetologia etc. Nessa parte, constam informativos sobre o Instituto de Linguística Românica da Academia Alemã de Ciências em Berlim (Alemanha); o Instituto Caro y Cuervo de Bogotá (Colômbia); o Instituto de Filologia da Universidade do Chile; e o Arquivo sueco de Nomes de Lugares de Upsália (Suécia).

Nesse novo número e tomo, cria-se uma seção intitulada Fonética, à época considerada uma ciência nova que se debruçava sobre “os sons emitidos por um aparelho fonador humano” e de grande valia para a descrição e para o registro

dialetal. As contribuições inaugurais consistiram em uma revisão teórica do conceito de fonética, seus objetivos e seus domínios; o estatuto da fonética na dialetologia berbere; e os estudos em fonética e dialetologia no Instituto de Altos Estudos Marroquinos de Rabat.

Para difundir eventos de alta importância acadêmica e de grande potencial de intercâmbio de pesquisas, também foi aberta a seção Congressos. Nela, constaram o relato duplo do II Congresso Histórico da Apúlia e da II Conferência Internacional de Estudos de Salento (Lecce, Itália, 26-30 de outubro de 1952); o VII Congresso Internacional de Linguística Românica (Universidade de Barcelona, 7 a 10 de abril de 1953), no qual se contemplaria a dialetologia e a geografia linguística; e o IX Congresso Internacional de Estudos Bizantinos (Salonico, 12 a 25 de abril de 1953).

Em Retratos, os pesquisadores homenageados com revisão e avaliação de pesquisas linguísticas foram Albert Bachman (1863-1934), por seu estudo sobre a língua suíço-alemã, e Marcel Cohen (1884-1974), notório estudioso de línguas semíticas. Nas notas de falecimento e homenagens póstumas de *In memoriam*, há textos sobre Francesco Ribezzo (1875-1952) e Ivan Zilynskyj (1879-1952).

Nos Colaboradores do presente fascículo, campo organizado por Rodica D. Pop com breves resumos dos autores das contribuições ao boletim publicado, identificam-se os seguintes: Walter Stehli; Heinz Kroll; K. Bouda; O. Parlangèli; Jury Serech; Manuel Alvar; E. Bagby Atwood; Ernst Pulgram; Zeveid Barbu; Karl-Hampus Dahlstedt; I. Gutia; Manuel Sanchis Guarner; A. Badía; Takesi Sibata; Raffaele Corso; J. Pignon; Serafim da Silva Neto; F. Falc'hun; Willem A. Grootaers; Kurt Baldinger; Luiz Flórez; Ambrosio Rabanales; Bertil Flemstrom; Marguerite Durand; Lionel Galand; D. St. Marin; A. Griera; F. Udina; Eugen Dieth; Maxime Rodinson; Walter Belardi; e J. B. Rudnyckyj.

Por último, na Crônica do Centro Internacional de Dialetologia Geral, registram-se notas de luto; agradecimentos; notícias de andamento da enciclopédia linguística empreendida pelo centro belga em regime de colaboração internacional e interinstitucional; as informações sobre o segundo fascículo do segundo tomo; notas sobre questionários linguísticos; desiderata; o cinquentenário científico de Mario Roques; e as informações sumárias sobre as relações do centro.

### 3.4 Tomo 2, n. 2, 1953

O segundo número do segundo tomo do boletim ORBIS é composto por 41 textos de 26 pesquisadores associados ao periódico e ao centro de dialetologia da Bélgica distribuídos nas seguintes 15 seções: Fronteira linguística, seu aspecto

científico; Línguas literárias e dialetos; Geografia linguística; Semântica; Problemas linguísticos; Terminologia religiosa; Crônicas linguísticas e dialetológicas; Lexicografia; Etimologias; Fonética; Bibliografia; Retratos; In memoriam; Os colaboradores do presente fascículo; e Crônica do Centro. Neste volume, houve maior somatório de textos no campo Crônica do Centro, seguido por Problemas linguísticos, Crônicas linguísticas e Fonética, segundo a tabela 4.

Seção	Número de textos	Páginas
Problema geral: Fronteira linguística, seu aspecto cientí-	2	297-317
Línguas literárias e dialetos	2	318-335
Geografia linguística	3	336-354
Semântica	2	355-374
Problemas linguísticos	4	375-422
Terminologia religiosa	1	423-438
Crônicas linguísticas e dialetológicas	4	439-473
Lexicografia	1	474-483
Etimologias	2	484-499
Fonética	4	499-523
Bibliografia	1	524-525
Retratos	2	526-546
In memoriam	2	547-558
Os colaboradores do presente fascículo	1	559-572
Crônica do Centro Internacional de Dialetologia Geral	9	573-589

**Tabela 4:** Mapeamento historiográfico do tomo 2, n. 2, 1953

O último número do segundo tomo marca o fim de A linguagem das mulheres como um problema de pesquisa em escala mundial, cedendo espaço para Fronteira linguística, seu aspecto científico. Pertencem a esse campo dois artigos sobre o problema das fronteiras linguísticas e os limites do dialeto corrente no centro da Itália e a ação de substrato.

Estabelece-se como um problema secundário a relação entre Línguas literárias e dialetos. Foram recebidos um trabalho sobre a língua literária na Turquia e outro acerca do estoniano literário e seus dialetos.

Geografia linguística foi um terceiro campo aberto para recepção de trabalhos no intuito de abarcar o problema da distribuição geográfica de línguas e fenômenos caracterizadores de áreas dialetais. Integram esse novo conjunto a distribuição

geográfica do africâner e do inglês na União da África do Sul; as designações para a neve em romeno; e um estudo de denominações para a concha d'água em francês.

Em continuidade à abordagem semântica, identificam-se um estudo lexical e semântico dos derivados latinos *hordeolus*, *hordeum* e *avena* em expressões judeo-espanholas e considerações semânticas sobre os verbos *dicendi* nas línguas românicas.

Para Problemas linguísticos, foram submetidos textos sobre o reflexo da “alma do povo” na língua letã; a sequência do sufixo possessivo e do sufixo de caso nas línguas urálicas; notas sobre as línguas da Tasmânia; e o sistema consonantal do logurodês da Sardenha. De modo especial, introduziu-se também uma seção voltada à terminologia eligiosa, que discutiu a terminologia eclesiástica romena de origem bizantina, o culto e seus objetos.

No que compete às Crônicas linguísticas e dialetológicas, o volume contou com relatórios de atividades sobre os estudos dialetológicos no Brasil; um primeiro conjunto de notas à dialetologia russa; tendências da dialetologia neo-helênica; e o andamento de estudos sobre nomes populares de plantas nos Pirineus centrais.

No campo Lexicografia, voltado à discussão de obras de referência linguísticas, há um trabalho sobre a lexicografia maltesa. Em atenção ao problema lexicológico de origem e percurso histórico de formas linguísticas, na seção de Etimologias, constam uma discussão sobre a presença/ausência da forma *casawé(k)* em dialetos e línguas europeias e uma comparação histórica entre a palavra grega *θρίαμβος* e a palavra latina *triumphus*.

Em aditamento, em *Fonética*, há o prosseguimento dos trabalhos sobre o alcance e os limites da fonética como disciplina científica; o problema da compensação, da quantidade e da atenção em fonética geral; um relato de fonética experimental sobre o uso de um gravador eletroquimógrafo combinado para análise toponométrica; e um registro de um estudo de fonética auditiva sobre os falares do Algarve.

Compilações de referências e caracterizações de trabalhos relevantes para o tratamento de línguas e dialetos são inauguradas pelo item Bibliografia, cujo texto inicial se dedica brevemente à língua portuguesa. Da seção Retratos, foram sobrelevadas nos estudos linguísticos a trajetória e a obra Max Leopold Wagner (1880-1962) e de Friedrich Schürr (1888-1980). Em contrapartida, considerando as perdas para a comunidade acadêmica, houve uma homenagem póstuma a Luigi Sorrento (1884-1953) em duas publicações.

Não diferente do último número, a seção Colaboradores do presente fascículo novamente foi organizada por Rodica D. Pop. Ali constam: Mirko Deanovic; S. Heinimann; Mecdut Mansuroğlu; Andrus Saarestes; Abel Coetzee; B. O. Unbegaun;

---

Bernard Pottier; Cynthia Crews; Ion Popinceanu; E. Blesse; V. Tauli; K. Bouda; Helmut Ludtke; Tatiana Fotitch; Antenor Nascentes; Allan Righeim; André Mirambel; Jean Séguy; J. Aquilina; W. Pée; A. J. Van Windekens; Marguerite Durand; Octavian Nadris; Hein Kroll; Kaus Hirt; e Rosetta Del Conte.

À guisa de conclusão, notas de luto; relatos sobre a construção de uma enciclopédia linguística; a lista de novos colaboradores; informações prévias acerca do primeiro fascículo do tomo 3 do boletim para o ano de 1954; uma lista de arquivos fonográficos; desiderata; a situação financeira do centro; uma subseção comemorativa de aniversários; e as últimas informações sumárias sobre as relações do centro caracterizam o conteúdo da seção Crônica do Centro Internacional de Dialetoologia Geral.

### Considerações finais

Pretendeu-se, neste artigo, apresentar um mapeamento de conhecimentos e práticas linguísticas difundidas nos anos de 1952 a 1953 pelo boletim ORBIS (Bulletin International de Linguistique Générale et de Documentation Linguistique), um periódico científico vinculado ao Centro Internacional de Dialetoologia Geral da Universidade Católica de Lovaina, à época organizado e editado pelo dialetólogo romeno Sever Pop (1901-1961). Para tanto, procedeu-se a um levantamento de temáticas, quantidades de textos e autores em uma análise de 4 volumes publicados de 1952 a 1953.

Desse exame, foram identificados 233 textos ao longo de diversos temas abordados pertinentes à dialetologia e à linguística em geral, a exemplo de estudos sobre a linguagem das mulheres, fronteiras linguísticas, atlas linguísticos, inquéritos, problemas linguísticos, fonética, línguas literárias e dialetos, entre outros tópicos. Contribuíram para essa empreitada cerca de 109 pesquisadores de diferentes realidades geográficas e linguísticas que se propuseram a manter relações com o centro dialetológico belga em um regime de comunicação e cooperação internacional.

Ante o exposto, em conformidade à idealização de seu fundador, defende-se que o ORBIS constituiu um importante elemento de constituição e institucionalização da dialetologia e da geografia linguística no âmbito dos estudos linguísticos, haja vista a produtividade e a diversidade de trabalhos sobre diferentes domínios; a tentativa de atualizar o conhecimento dialetológico pós-1949 a partir de uma exigência editorial de ineditismo; a busca pela uniformidade e pela visibilidade de problemas linguísticos e metodológicos; e o regime de cooperação internacional estabelecido pelo centro e noticiado nas páginas dos boletins.

---

**Referências**

22

BUNGE, Mario. *Ciência e desenvolvimento*. Tradução de Cláudia Régis Junqueira. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1989.

COELHO, Olga; NÓBREGA, Rogério; ALVES, Bruno. A técnica de mapeamento de produção linguística: exemplificação em um estudo de caso. In: COELHO, Olga (org.). *Fontes para a Historiografia Linguística: caminhos para a pesquisa documental*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 13-27.

MARTINS, Roberto. Sobre o papel da história da ciência no ensino. *Boletim da Sociedade Brasileira de História da Ciência*, São Paulo, v. 9, p. 3-5, 1990.

ORBIS: Bulletin International de Linguistique Générale et de Documentation Linguistique, Louvain, 1952-1953.

POP, Sever. O Centro Internacional de Dialectologia Geral. *ORBIS: Bulletin International de Linguistique Générale et de Documentation Linguistique*, t. 1, n. 1, p. 7-9, 1952.

\_\_\_\_\_. *La Dialectologie: Aperçu Historique et Méthodes d'Enquêtes Linguistiques*. Louvain: Chez l'Auteur, 1950.

STUMPF, Ida. Revista universitárias brasileiras: barreiras na sua produção. *Transinformação*, v. 9, n. 1, p. 45-57, 1997. ISSN: 2318-0889. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/transinfo/article/view/1592/1564>>. Acesso em: 22 set. 2023.

\_\_\_\_\_. Passado e futuro das revistas científicas. *Ciência da Informação*, v. 25, n. 3, p.?, 1996. DOI: <https://doi.org/10.18225/ci.inf.v25i3.637>. Disponível em: <<https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/637/641>>. Acesso em: 22 set. 2023.

SWIGGERS, Pierre. Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la lingüística. In: CORRALES-ZUMBADO, C. et al. (org.). *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística*, v. 1. Madrid: Arco Libros, p. 113-146, 2004.

Submetido: 22/09/2024

Aceito: 14/11/2024

Publicado: 22/02/2025

---

 <https://doi.org/10.59666/fiosdeletras.v1i03.3920>

 <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Vol. 01, **Nº 03** (2024)  
ISSN: 2966-0130

# REVISTA FIOS DE **LETRAS**

**PRECONCEITO LINGUÍSTICO EM UMA ESCOLA PÚBLICA COM  
ALUNOS PROVENIENTES DA ZONA RURAL EIRUNEPEENSE-AM**

**Wisley Ferreira de Melo**

**Thaila Bastos da Fonseca**

**Preconceito linguístico em uma escola pública com alunos provenientes da zona rural Eirunepense-Am**

*Linguistic prejudice in a public school with students from the rural area of Eirunepense-Am*

**Wisley Ferreira de Melo<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2533-8625>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5662370074873947>

**Thaila Bastos da Fonseca<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6632-6439>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3280752600555651>

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo analisar os efeitos e consequências do preconceito linguístico na vida dos estudantes provenientes da zona rural do município de Eirunepé- AM. Neste sentido, é importante esse olhar acerca desta temática, a qual acaba influenciando negativamente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Sendo necessário que as instituições escolares priorizem a igualdade entre as diversidades linguísticas em seu espaço. Desse modo, para o aporte teórico foram selecionados: Bagno (2001); Borin (2021); Geraldi (1999); Marcuschi (2010); Possenti (1996) entre outros. Como resultados satisfatórios, foi possível constatar que tal problemática gera traumas irreversíveis na vida dos estudantes, sobretudo, no processo de aprendizagem, por conseguinte, é necessário remodelar os parâmetros de ensino, mostrando a necessidade de respeitar a variedade de fala de cada indivíduo. Não desmerecendo a importância de dominar a norma culta, mas mantendo viva e privilegiando a identidade linguística e cultural dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVES:** Preconceito Linguístico. Escola. Aprendizagem. Identidade Linguística.

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the effects and consequences of linguistic prejudice in the lives of students from the rural area of the municipality of Eirunepé-AM. In this sense, it is important to look at this theme, which ends up negatively influencing the students' teaching-learning process. And school institutions must prioritize equality among the linguistic diversity in their space. Thus, for the theoretical contribution were selected: Bagno (2001); Borin (2021); Geraldi (1999); Marcuschi (2010); Possenti (1996) among others. As satisfactory results, it was possible to verify that this problem generates irreversible traumas in the students' lives, especially in the learning process, therefore, it is necessary to remodel the teaching parameters, showing the need to respect the variety of speech of each individual. Not detracting from the importance of dominating the cultured norm, but keeping alive and privileging the students' linguistic and cultural identity.

**KEYWORDS:** Linguistic Prejudice. School. Learning. Linguistic Identity.

<sup>1</sup> Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (2023)

<sup>2</sup> Mestra em Ciências Humanas e Teoria, História e Crítica da Cultura pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UEA-2019). Graduação em Letras Língua-Inglesa pela Universidade do Estado do Amazonas e através do Programa de Formação de Professores (UEA-PAR-FOR-2018). Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (2011), possui Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade do Estado do Amazonas (2015). É professora de Língua Inglesa na Escola Estadual Eduardo Sá (SEDUC/TEFE).

A presente pesquisa visa analisar os efeitos e consequências do preconceito linguístico no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes provenientes da zona rural. Posto que o preconceito linguístico em sala de aula tem sido em sua essência uma forma de materializar o preconceito social, as classes menos desprovidas do domínio da variedade padrão tendem em seu contato com o ambiente escolar serem vítimas desse preconceito, prática comum em ambientes escolares. Neste sentido, a escola deve ser um espaço que priorize e respeite às diversas variedades linguísticas existentes em uma sociedade.

Pessoas expostas a essas situações tendem a se reprimir, uma vez que constantemente são corrigidas quando usam a sua variedade de fala, que é tachada como “errada” por ser diferente da variedade padrão. Desta forma, os alunos tendem a se sentir um estrangeiro dentro de sua própria língua por não ter domínio sobre esta variedade. Tais fatores colaboram para um processo histórico de exclusão social desses grupos que são conscientemente oprimidos e induzidos a se acharem inferiores em relação aos demais membros da comunidade escolar. Com isso, ou são obrigados a se adequarem aos padrões impostos ou acabam se excluindo dos demais.

Na tentativa de amenizar tais problemáticas, este estudo buscou analisar os efeitos e consequências do preconceito linguístico durante o processo escolar. Os efeitos do preconceito linguístico na vida dos alunos oriundos da zona rural. Identificar como os alunos lidam com as diversas variedades linguísticas existentes na escola. Discutir os reflexos do preconceito linguístico na sociedade. Contribuir para amenizar atitudes preconceituosas acerca do modo de falar das pessoas.

Esta pesquisa tem sua relevância porque contribui para a compreensão dos efeitos decorrentes do preconceito linguístico em sala de aula. Configurando-se, muitas vezes, como um fator negativo determinante no processo de adaptação de pessoas vindas de grupos que não dominam a variedade padrão da língua portuguesa. Nesse sentido, por ser o Brasil um país plural com regiões que possuem modos e costumes diferentes, isso reflete na forma como as pessoas falam. É de suma importância conhecer e respeitar a diversidade da língua de cada falante dentro do ambiente escolar. Uma vez que esta variedade carrega a identidade linguística e cultural de cada grupo para, assim, mudar essa concepção preconceituosa nos espaços escolares.

Possuir esse conhecimento de que em uma escola há uma infinidade de variedades linguísticas dentro do mesmo espaço, permite a busca por novas

práticas metodológicas para inserir esse aluno dentro do ambiente escolar, além de mostrar a necessidade de se respeitar cada cultura e o modo de fala de cada falante nos espaços escolares.

### **1 As consequências do preconceito linguístico na escola**

O preconceito linguístico ainda é uma prática muito comum nas escolas, visto que, constantemente, há uma imposição de uma norma padrão intitulada linguagem formal. Nesse sentido, é importante ressaltar que existem variadas formas de se expressar e que não existe certa ou errada, existem variedades regionais e locais que devem ser levadas em consideração na sala de aula. Diante desta premissa, é importante destacar que “nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo, como também a gramática não é a língua.” (BAGNO, 2007, p.10).

Este problema está ligado à tentativa de uniformizar a língua como aspecto único e exclusivamente composto por uma variedade padrão, proporcionando o surgimento do preconceito linguístico a partir da intolerância das demais variedades da língua existentes em uma sociedade. A norma gramatical imposta pelas escolas não pode ser levada como uma verdade absoluta. Afinal, a língua não pode ser vista como sendo unicamente a norma padrão imposta pelos gramáticos, porque existem infinitas variedades linguísticas além da imposta pelo modelo educacional. Neste sentido, é relevante destacar que:

A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é parcial [...] e não pode ser autoritariamente aplicada a todo o resto da língua, afinal, a ponta do iceberg que emerge representa apenas um quinto do seu volume total. Mas é essa aplicação autoritária, intolerante e repressiva que impera na ideologia geradora do preconceito linguístico. (Bagno, 2007, p.10).

Mediante a passagem em destaque, usa-se como base a crença de que somente o português padrão ensinado nas escolas é o correto e as variedades trazidas pelos falantes são negligenciadas por questões políticas e sociais. Por conseguinte, busca-se uniformizar a língua para extinguir as variedades definidas como incorreta perante a sociedade, e nesse cenário a escola torna-se o local ideal para suprir a identidade linguística dos grupos mais desprivilegiados socialmente.

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerado, sob a ótica do preconceito linguístico, errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente, e não é raro a gente ouvir que isso não é português. (BAGNO, 2007, p. 40).

Desse modo, uniformizar a língua com base em um único e exclusivo padrão de fala é uma ideologia extremamente preconceituosa, uma vez que: “[...] a ciência linguística moderna já provou e comprovou, não existe nenhuma língua no mundo que seja ‘uma’, uniforme e homogênea. O monolinguismo é uma ficção.” (Bagno, 1999, p.27). Assim, é impossível querer rotulá-la como uma forma universal, uma vez que ela varia de acordo com a comunidade linguística. Nesse contexto, a escola como espaço multicultural tem a função de inibir ideologias preconceituosas no que diz respeito à fala. Devendo-se criar um espaço isento desses preconceitos para que o aluno tenha segurança de se comunicar e ciente de que não haverá juízo de valor a respeito de sua variedade da fala.

Em contrapartida, há uma idealização de uma língua padrão que conseqüentemente corrobora para a exclusão e discriminação de indivíduos pertencentes às comunidades linguísticas que não adotam a variedade padrão. O local que deveria acolher essas pessoas, propagar o respeito às diversidades linguísticas, está historicamente impregnado de concepções filosóficas discriminatórias, e por vezes, segregadoras. A escola como ambiente de aprendizado necessita romper com o padrão tradicionalista, que é caracterizado por representar a aristocracia explica Bagno (2002).

A Gramática Tradicional é um construto intelectual que até hoje preserva uma ideologia feudal, aristocrática, anticientífica, autoritária, dogmática e inquisitorial. A norma padrão (NP) clássica do português, inspirada nos postulados da Gramática Tradicional, ainda hoje define como seu objeto único de estudo e prescrição a língua escrita, mais precisamente a língua empregada, com finalidades estéticas, por um conjunto restrito de ficcionistas e poetas. (p. 30).

Dessa maneira, é possível afirmar que durante muito tempo não houve sequer uma tentativa de reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, e a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, única. Haja vista, que sempre buscou-se erradicar toda e qualquer variedade que fuja dos padrões gramaticais, oprimir e menosprezar quem não domina a variedade padrão. Na gramática tradicional há uma imposição de pronunciar do jeito que se escreve, como se esse modelo fosse o ideal de fala.

Não é surpresa que, em consequência dos privilégios que sempre recebeu por parte de escritores e gramáticos, e por causa de sua veemente e cara defesa, feita às vezes às custas da crítica a outras formas, essa variedade nos pareça “melhor”, mais versátil e menos rude; entretanto, essa impressão não justifica a crença preconceituosa, infelizmente muito difundida na nossa sociedade, de que outras variedades são linguisticamente inferiores, erradas e incapazes de expressar o pensamento. (POSSENTI, 1996, p.77).

Tudo isso transcende os parâmetros de fala e se materializa como um preconceito social. Afinal, por uma pessoa não dominar a variedade padrão, ela é tachada como não pertencente a elite intelectual e conseqüentemente sofrerá correções pelos membros da classe dominante. Desta forma, “o juízo de valor atribuído a determinadas formas linguísticas nada tem a ver com as características propriamente linguísticas do fenômeno, mas sim, com as variações sociais lançadas sobre os falantes.”. (BAGNO, 2007, p.76).

No meio educacional Eirunepense, o preconceito linguístico acontece de forma mais acentuada com pessoas oriundas das zonas rurais. Isso ocorre muitas vezes em função delas pertecerem a classes sociais que não dominam a variedade padrão. Com isso, há uma construção de diversos estereótipos que proporcionam a esses alunos um sentimento de inferiorização com relação aos demais. E esse preconceito linguístico é fruto de um processo histórico e social que ao longo dos anos os força a se adequarem aos ideais propostos por uma norma, que pressiona os estudantes a se adaptarem a uma padronização da língua, sem sucesso. Para Possenti (1996, p. 18) “[...], a chamada língua padrão é de fato o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos, tornar seu ensino obrigatório para os grupos sociais menos favorecidos, como se fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural.”.

Cabe aos integrantes dessa classe menos abastadas conhecer e valorizar sua variedade de fala, para assim manter sua identidade linguística e cultural, combatendo e não se deixando reprimir por padrões alheios a sua cultura. Para isso:

[...] temos de combater o preconceito linguístico com as armas de que dispomos. E a primeira campanha a ser feita, por todos na sociedade, é a favor da mudança de atitude. Cada um de nós, professor ou não, precisa elevar o grau da própria autoestima linguística: recusar com veemência os velhos argumentos que visem menosprezar o saber linguístico individual de cada um de nós. Temos de nos impor como falantes competentes de nossa língua materna. Parar de acreditar que “brasileiro não sabe português”, que “português é muito difícil”, que os habitantes da zona rural ou das classes sociais mais baixas “falam tudo errado”. (BAGNO, 2007, p.76).

Logo, é extremamente necessário criar um ambiente de conscientização e fortalecimento para que os estudantes falantes da norma não-padrão não se intimidem, com o intuito de manter sua identidade linguística, pois ela representa,

---

em certa medida, a história de uma ancestralidade. Assim, deve-se desconstruir a ideia de que “não sabemos falar português” e que a forma de falar tem que ser moldada dentro dos parâmetros impostos pela variedade padrão.

## 2 Variedades linguísticas no contexto escolar: desafios e perspectivas

Em um ambiente escolar existem infinitas variedades linguísticas, cada um dos falantes carrega traços, os quais farão uso dentro da sala de aula. Nesse cenário surgem diversos desafios a serem enfrentados dentro da escola, dentre eles o preconceito linguístico, problemática que ronda a apavora as pessoas expostas a esse problema. Uma vez que,

[...] o falante que não domina a língua denominada “padrão” por sua comunidade linguística, sofre preconceitos e é “excluído” da “roda dos privilegiados”, aqueles que tiveram acesso à educação de qualidade e, por isso, consideram-se “melhores” que os demais. (BORIN, 2010, p.22).

Diante deste cenário, é de responsabilidade dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e da instituição de ensino, promover o respeito à língua de cada falante. Criando situações que conscientizem a todos, destacando que cada grupo possui sua variedade linguística, e que exclusivamente cada um terá sua particularidade, não cabendo qualquer manifestação de preconceito linguístico.

Considerar a modalidade escrita como sendo a variedade correta, é uma tendência que vem a cada dia se intensificando no meio social. A busca por elevá-la como a idealizada a todos os falantes é uma prática constante em todos os ambientes educacionais e sociais. “A perspectiva da dicotomia estrita tem o inconveniente de considerar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua.” (MARCUSCHI, 2010, p.28).

Por isso, cria-se a sensação de que o falante, ao dominar a variedade padrão da gramática, conseqüentemente saberá falar de maneira “correta”, e assim deixará de lado sua língua rotulada como “errada”. Deve-se combater veementemente o preconceito linguístico no ambiente escolar, buscando de todas as formas incluir todos os alunos ao espaço educacional. Lutando contra padrões que impedem de propagar um sistema saudável a todas as esferas sociais. Dessa maneira, é conveniente destacar que:

Parece haver cada vez mais, nos dias de hoje, uma forte tendência a lutar contra as mais variadas formas de preconceito, a mostrar que eles não têm nenhum fundamento racional, nenhuma justificativa, e que são apenas o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica. (BAGNO, 2007, p.14).

Nessa perspectiva, é necessário lutar constantemente contra o preconceito linguístico. Evidenciando aos estudantes que praticam tais atitudes que essa conduta é errada, e não possuem nenhuma justificativa lógica, uma vez que esse tipo de conduta é resultado de um processo histórico e social de exclusão desses grupos menos providos de domínio desta variedade rotulada como a “certa”.

Cabe à escola ensinar aos alunos acerca da importância de conhecer outras variedades linguísticas, pois torná-lo um poliglota na sua língua é torná-lo um ser humano que respeita a variedade e diversidade linguística do outro. Afinal:

As variedades não são erros, mas diferenças. Não existe erro linguístico. O que há são inadequações de linguagem, que consistem não no uso de uma variedade, em vez de outra, mas no uso de uma variedade em vez de outra numa situação em que as regras sociais não abonam aquela forma de fala. (Gerald, 1999, p.42).

Com isso, o aluno não irá menosprezar, rebaixar ou ridicularizar outras formas de falar, pois conhecer outras variedades lhe permite compreender em qual momento cabe o uso de uma variedade linguística, conseqüentemente não sobrando espaço para prejulgamentos sobre outros falantes. Essa prática deve ser empregado como forma de alavancar o rol de conhecimentos dos alunos, fazendo nascer neles uma gama de novos aprendizados, ensinando-os a variedade padrão, porém não a colocando como sendo a única nem a correta. Posto que:

A aprendizagem da norma culta deve ser significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra de acordo com as circunstâncias da situação de fala. (Ricardo ; Maris, 2005, p. 26).

O conhecimento do momento adequado de se usar a variedade padrão da língua, permitirá aos discentes reduzir o preconceito linguístico em qualquer esfera da sociedade. Por isso, conhecer e respeitar a forma de fala de cada falante é primordial para manter o ambiente escolar saudável e livre de estereótipos, uma vez que “o trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança ou, então, o desinteresse ou a revolta do aluno.” (Bortoni-Ricardo; Stella Maris, 2005, p. 196).

Além do mais, ao se valorizar todas as manifestações de fala dentro do ambiente educacional gerará, a sensação de harmonia entre os membros, visto que um ambiente livre de preconceitos torna-se muito mais produtivo e acolhedor para os discentes. Tais medidas, ao serem adotadas no meio educacional, formará

---

alunos que respeitam a diversidade de fala de outros indivíduos, além de fazê-los valorizar sua ancestralidade e assim lutar para manter viva sua identidade linguística.

Desta forma, a escola irá moldar pessoas que respeitam as diversidades culturais da sociedade além de uma parâmetros escolares, dado que tal problemática ocorre com essas pessoas das classes menos abastadas em todos os espaços sociais, e necessitam do tratamento igualitário e livre de pre-julgamentos.

### 3 A metodologia da pesquisa e os procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada em uma determinada escola<sup>3</sup> do município de Eirunepé, localizada no interior do Estado do Amazonas. Como amostragem da pesquisa foram selecionados nove alunos que já vivenciaram a experiência ou passaram por situações de preconceito linguístico dentro da instituição de ensino para, de tal forma, compreender por que determinados comportamentos acontecem nestes locais, abdicando de dados estatísticos e se inserindo dentro da problemática como forma de entender e refletir como esta conduta acontece e influencia na vida de um discente.

Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa visando adentrar na problemática, já que para Severino (2007, p. 119) “trata-se de um mergulho no microsocial, olhado com lentes de aumento. Aplica métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa.”. Na concepção de Denzin e Lincoln (2006, p. 17):

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas e eles conferem.

Para Minayo (2003, p. 21) a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”.

Dessa maneira, foi realizada uma pesquisa de campo que para Lakatos (2003, p. 186) “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los.”. Para a coleta de dados foram realizadas

---

<sup>3</sup> Optou-se por não revelar a identidade da instituição como forma de preservar a identidade da mesma e dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

entrevista com os discentes no intuito de realizar tal momento de maneira menos burocrática e mais acessível às pessoas analisadas na pesquisa, visto que o objetivo é compreender como este fenômeno acontece e quais seus efeitos na vida dos falantes.

Nesta perspectiva, convém destacar que a entrevista, mediante Gil (2008, p. 9), pode-se definir “como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação.”. Com isso, esta pesquisa foi realizada visando analisar este processo histórico de exclusão dessas classes menos dominantes da variedade padrão de fala, e possibilitou compreender como acontece o preconceito linguístico.

Assim, as perguntas direcionadas aos sujeitos da pesquisa no decorrer das entrevistas foram: “Você já passou por essa situação de sofrer preconceito linguístico?”; “Essa situação modificou de alguma forma sua vida acadêmica?”; “Como você lidou com esse momento?”; “Você mudou sua fala em função dessa situação?”; por fim, “E relatar uma situação em que sofreu preconceito linguístico”. Por isso achou-se conveniente utilizar perguntas informais para uma melhor compreensão dos entrevistados.

Após estas perguntas, foram analisados e refletidos quais os efeitos e consequências do preconceito linguístico na vida dessas pessoas. Vale salientar também que os nomes dos entrevistados não foram revelados como forma de proteção da identidade dos envolvidos na pesquisa. Assim, adotou-se essa postura seguindo os requisitos descritos pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONAE), na Plataforma Brasil. Para diferenciar uma fala da outra foi adotado o seguinte critério entrevistado I, entrevistado II, etc.

#### **4 Resultados mais expressivos**

O ambiente escolar é dotado de variedades linguísticas, porém tende a ser movido por ideais arcaicos que diminuem a identidade linguística dos falantes, fugindo totalmente do que deveria ser o seu propósito. Nesse sentido, ao coletar as informações dos alunos entrevistados, foi possível constatar que o preconceito linguístico está presente no cotidiano escolar, sendo fator determinante de moldagem ideológica dentro das escolas. Fica explícito ao entrevistar o aluno I sobre os efeitos do preconceito linguístico em sua vida como acadêmico, em meio as suas tímidas respostas, verifica-se que este julga-se inferior aos demais alunos que dominam a forma padrão. “Fico assim porque meus colegas sabem falar certo e eu não né, aí fico com medo de ir pra frente apresentar trabalho porque não sei falar não.” Foi possível comprovar que o entrevistado se sente totalmente desconfortável

---

em apresentar qualquer atividade, pelo fato de não saber “falar” conforme a norma padrão estabelecida pela instituição.

Além de apresentar-se pouco comunicativo e com dificuldades em se expressar no momento da entrevista, foi constatado um sentimento de inferioridade do entrevistado. Vale destacar que as perguntas foram conduzidas de forma simples e com uma linguagem dentro da informalidade. Diante disso, essa não adequação do aluno ao ambiente escolar em virtude de sua variedade de fala, ao ser tratada como inadequada, trará graves consequências ao discente, posto que:

[...] variedades populares da língua tem pelo menos duas consequências desastrosas: não respeitar os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele o sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua-padrão. (BORTONI-RICARDO; STELLA MARIS, 2005, p. 15).

Ao entrevistar o aluno II sobre a experiência de sofrer tal transtorno, diz-se que após o fato, não gosta mais de falar dentro da sala de aula, pois se sente reprimido pelo motivo de “falar errado”. O mesmo destaca: “Não gosto de falar, tenho medo de falar errado né, já aconteceu de eu falar e meus colegas dizer que não sei falar direito, aí sou mais de ficar calado e não dizer nada porque vai que alguém me corrija porque não sei falar certo”. Para ele, ao falar dessa forma ele será corrigido pelos demais membros. Porém, essa prática deveria ser tratada de forma totalmente diferente, uma vez que respeitar o modo de falar de cada pessoa é respeitar sua identidade linguística e cultural.

Nessa perspectiva convém salientar que “menosprezar, rebaixar, ridicularizar a língua ou variedade linguística empregada por um ser humano equivale a menosprezá-lo, rebaixá-lo como ser humano.” (BAGNO, p.36, 2001). Renegar o falante o direito de usar sua variedade de fala é negar a ele o direito de representar sua cultura, uma vez que sua variedade carrega traços de sua história e suas tradições.

Os alunos III e IV apresentavam-se praticamente da mesma forma, uma vez que após passar pela experiência de sofrer preconceito linguístico, se sentiam intimidados dentro do ambiente escolar. Os entrevistados relataram também não se sentir confortáveis em falar, sendo pessoas bastante reprimidas dentro da escola, pelo fato de não dominarem a variedade padrão da língua. Dessa maneira, a escola deveria prezar pela inserção de todo e qualquer grupo dentro do ambiente escolar, respeitando toda e qualquer modalidade de fala. Nesse sentido:

Os alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independentemente do código usado – variedade-padrão ou variedade não padrão, qualquer aluno que tome o piso em sala de aula deve ser ratificado

como um participante legítimo de iteração. (BORTONI-RICARDO; STELLA MARIS, 2005, p.191).

Nesse cenário, é função da escola acolher estes alunos, e criar situações que levem os estudantes a conviverem em harmonia com o ambiente escolar para que se sintam inclusos e como parte de um todo, e livres para usar sua variedade de fala em qualquer situação comunicativa. É papel da escola também, mostrar a necessidade de conhecer a variedade padrão de fala e, principalmente, respeitar a sua identidade linguística e cultural.

Ao ouvir os relatos do aluno V, o mesmo retratou que sua experiência ocorreu de forma traumática uma vez que tal momento aconteceu durante um seminário diante de toda a turma, e que em virtude do mesmo falar algumas palavras tachadas como “erradas” pela variedade padrão o discente foi corrigido e induzido a crer que sua forma de fala não é a correta:

Lembro porque no oitavo ano né e nono ano na verdade com a professora Raimunda eu tava apresentando trabalho sobre efervescentes né, o processo de fervura dos químicos na aula de ciência até e eu usei uma Sonrisal como exemplo de efervescente. E joguei a pílula no copo e falei né, agora se a gente observar a água está frevendo, a pílula começou a ferver, como fala no interior, aí né a professora Raimunda parou na hora e falou, você falou que? Freveu. E me corrigiu na frente de todo mundo, e que eu deveria aprender a falar certo né, que a palavra certa era ferver e não frevendo, aí a partir daí, assim em vez de eu me bloquear pra não falar mais literalmente perder o hábito como a maioria dos outros fazem né se retrair eu não, eu acabei me policiando treinando pra não falar mais “de forma errada” né e passei a buscar falar da forma mais certa né, pra nunca mais ser corrigido por ninguém.

Conseqüentemente, em função desse momento constrangedor ele sentiu a necessidade de mudar sua forma de falar, apresentando, assim, a perda total de sua identidade linguística e cultural por conta do trauma deixado pelo ocorrido.

Desta forma, o falar “errado” do aluno V comprova que é tendencioso nas escolas pregar que somente a variedade padrão é a correta, pois “Infelizmente, existe uma tendência (mais um preconceito!) muito forte no ensino da língua de querer obrigar o aluno a pronunciar “do jeito que se escreve”, como se essa fosse a única maneira “certa” de falar português.” (BAGNO, 2001, p. 46). Com isso, os estudantes perdem sua identidade linguística e, conseqüentemente, é obrigado a se adequar a uma nova realidade de fala que não faz parte da sua realidade. Assim, os alunos acabam deixando de lado toda sua história e cultura linguística em função de um ideal pregado por normas impostas pelas instituições escolares.

Ao entrevistar o aluno VI este relatou que constantemente passa pela experiência de sofrer preconceito linguístico ao fazer uso de sua fala em sala. E

---

que corriqueiramente seus colegas de classe o corrigem quando este fala alguma palavra fora dos padrões da gramática. E em virtude de ter aprendido que sua fala é “errada”, o mesmo acaba por aceitar as críticas e se silencia diante do ocorrido. Assim, o entrevistado relatou que vem se corrigindo e se adequando à linguagem da gramática explicitada na escola e isso, futuramente, gerará perda total de sua identidade linguística.

Desse modo, inconscientemente a escola impõe ao falante que só existe uma forma correta de fala e que as demais são erradas, e por isso devem ser substituída pela variedade padrão. Esse aspecto é um grande equívoco e que gera transtornos na vida do falante, afinal

[...] Aquilo que se chama vulgarmente de linguagem correta não passa de uma variedade da língua que, em determinado momento da história, por ser a utilizada pelos cidadãos mais influentes da região mais poderosa do país, foi a escolhida para servir de expressão do poder, da cultura desse grupo, transformada em única expressão da única cultura. (POSSENTI, 1996, p.41).

Nesse cenário, caberia à escola mudar tais ideologias mostrando que não existe uma única e exclusiva forma de fala, mas que há infinitas variedades linguísticas e que a norma padrão está inclusa dentre essas infinidades de variedades de fala.

O Aluno VII retratou que tal momento aconteceu quando este falou uma palavra, a qual em seu cotidiano é comumente utilizada, “astudia”<sup>4</sup>. Porém, no momento exato que ele proferiu tal fala um colega debochou da forma como ele falou, lhe dizendo que sua fala estava “errada” e que a maneira correta era outra, causando-lhe a sensação de constrangimento ao ver o colega expondo que ele não sabia falar. E desde então sente receio de se expressar, por medo de cometer outro “erro” e ser novamente corrigido.

Com isso, fica claro que a escola ensina a propagar o preconceito linguístico entre os próprios alunos visto que eles aprendem desde cedo a fazer pré-julgamentos da fala do outro. Em contrapartida, tudo isso é um grande erro já que “afirmar que há línguas primitivas é um equívoco equivalente a afirmar que a Lua é um planeta, que o Sol gira ao redor da Terra, que as estrelas estão fixas em uma abóbada.”. (POSSENTI, 1996, p.26). Sendo assim, tal processo não possui lógica alguma já que cada falante carrega traços históricos e culturais de um povo em sua fala. Por isso, deve-se respeitar e preservar vivas cada variedade de fala já que esta carrega resquícios da ancestralidade de um grupo social.

Ao conversar com os alunos VIII e IX, ambos apresentavam-se com as mesmas características. São alunos calados e que timidamente respondiam as perguntas

---

<sup>4</sup> Significa: Outro dia/ dias atrás.

proferidas a eles de forma simples e direta, mas que afirmaram vivenciar a experiência de sofrer preconceito linguístico. Como pode ser visto na resposta do aluno IX ao ser perguntado se ele já sofreu preconceito linguístico:

Já passei por isso, meus colegas dizem que não sei falar direito, por isso não gosto de ir pra frente apresentar trabalho nenhum, vai que eu esteja lá na frente falando e alguém me corrija né, prefiro perder pontos, mas não vou não.

Por isso, não se sentem confortáveis em fazer coisas simples do cotidiano de um aluno adolecente como apresentação de seminário, em virtude do medo de falar “errado”. Com isso, preferiam perder ponto ao fazer qualquer apresentação para os demais colegas de classe. Diante disso é conveniente destacar que:

Se considerarmos que aquelas gramáticas adotam uma definição de língua extremamente limitada, que expõem aos estudantes um modelo bastante arcaico e distante de experiência vivida, mais do que ensinar uma língua, o que elas conseguem é aprofundar a consciência da própria incompetência, por parte dos alunos. O resultado é o aumento do silêncio, pois na escola não se consegue aprender a variedade ensinada, e se consagra o preconceito que impede de falar segundo outras variedades. (GERALDI, 1999, p.44-45).

De tal modo, a gramática adotada na escola não condiz com a realidade vivida no cotidiano dos alunos, afetando o processo de ensino-aprendizagem. E “por mais distante que a linguagem do aluno esteja da variedade padrão, ela é extremamente complexa, articulada, longe de ser um falar rudimentar e pobre.” (POSSENTI, 1996, p.83). Com isso, “Todas as modalidades têm de ser valorizadas (falada e escrita, padrão e não-padrão) o que, em última análise, significa que todas as práticas discursivas devem ter o seu valor na escola.” (NEVES, 2003, p. 94).

### **Considerações finais**

Esta pesquisa possibilitou compreender os efeitos do preconceito linguísticos na vida dos alunos, expondo sua existência no universo escolar e na sociedade. Tal prática vai além da pura e simples discriminação sobre o falar, atinge questões sociais de determinado grupo, tonando-se assim um problema social. Contudo, mesmo se mostrando um grave problema social, tem sido um tema negligenciado durante a formação escolar, pouco discutido na escola, e a sua existência é mascarada e sua relevância minimizada.

---

A pesquisa mostrou que essa problemática corrobora para um processo de exclusão das classes menos abastadas que não dominam o português, e por isso não usam a variedade padrão no ambiente escolar. Reconhecer um problema é a primeira atitude de quando se busca corrigir algo. Desse modo, o preconceito é tratado com naturalidade pelos agentes envolvidos no processo educacional. Com isso, todos os objetivos traçados na pesquisa foram alcançados uma vez que o preconceito linguístico está presente e influencia negativamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos oriundos das zonas rurais.

Nesse cenário, nota-se o quanto é um problema recorrente no ambiente escolar, principalmente porque a escola deveria propagar a igualdade entre os discentes, porém acaba por ser um espaço reprodutor desta problemática. Posto que prioriza a norma padrão denominada como a correta, e as demais variedades linguísticas são excluídas do contexto escolar.

Assim, pessoas oriundas das zonas rurais tendem a ter um alto grau de dificuldade de adaptação em sala de aula por trazerem toda uma bagagem cultural em sua variedade de fala. Estes falantes acabam confrontando-se com uma nova realidade, na qual são obrigados a apreender a norma padrão como a única forma correta de falar o português. A escola age no subconsciente dos alunos, os obrigando a incorporar para si a variedade padrão como sendo a forma ideal de falar o português. Em contrapartida, os estudantes que persistem em não se adequar ao padrão imposto, tendem a ser reprimidos e excluídos no contexto escolar.

Os alunos que se adequam ao padrão imposto, perdem sua identidade linguística e por consequência esquecem suas origens, o que é um grande prejuízo para os alunos, pois perdem a ligação cultural com seus lugares de origem. A escola perde a pluralidade cultural advinda desses grupos sociais. Neste contexto, a pesquisa comprovou que ao não se adaptar à realidade disseminada, os discentes passam a ser vítimas constante desse preconceito, o que os torna pessoas totalmente antissociais em virtude do medo de serem reprimidos, ao fazer uso de sua fala.

Além disso, muitos desses alunos, são pessoas com um grau de timidez excessiva, o que os impede de se socializar e participar de simples atividades acadêmicas como apresentação de seminário. Este aspecto, corrobora para que as pessoas não consigam expor suas opiniões, já que o medo de falar lhes deixam na condição de constante submissão.

Nesse cenário, essa pesquisa é de suma importância para sociedade eirunepeense e para os futuros docentes. Diante disso reafirma-se que não fazer juízo de valor sobre a variedade de fala de uma pessoa é manter viva a sua história linguística, e consequentemente propagar o respeito pela variedade do outro. Além

de mostrar aos futuros docentes o quão se faz necessário respeitar a variedade de fala de cada aluno. Para que assim possamos educar pessoas livres de estereótipos que marginalizam quem não domina a linguagem padrão. E por consequência ter um ambiente saudável para qualquer pessoa independentemente de sua classe social.

Assim, esta pesquisa mostrou o quanto precisamos remover de nosso interior qualquer estereótipo que venha degradar a integridade do outro. Um vez que, um problema que causa efeitos catastróficos na vida de um aluno como o caso do preconceito linguístico não é sequer observado no ambiente escolar. E acaba sendo tratado com desdém e sem nenhuma preocupação com as sequelas que essa problemática pode ocasionar na vida de um falante. Por isso, é perceptível a necessidade de refletir sobre esta problemática que atinge as escolas eirunepeenses, para assim construirmos uma sociedade que privilegie a diversidade linguística das pessoas.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_, Marcos. *Língua Materna, Letramento, Variação e Ensino*. São Paulo:Parábola Editorial, 2002.

\_\_\_\_\_, Marcos. *Preconceito lingüístico - o que é, como se faz*. 49ª. ed. São Paulo:Edições Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é e como se faz*. São Paulo, Loyola, 1999.

BORIN, Máisa Augusta et al. *Sociolinguística*. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, UAB, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16413>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?*Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo:Ática, 1999.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas,2002.

Lakatos, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas,2003.

---

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática ensinar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

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

Submetido: 17/09/2024

Aceito: 30/12/2024

Publicado: 22/02/2025



Vol. 01, **Nº 03** (2024)  
ISSN: 2966-0130

# REVISTA FIOS DE **LETRAS**

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA PELOS VEIOS DIALETOLÓGICOS E A  
PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA: UM BREVE PASSEIO PELOS  
DADOS DO PROJETO ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL – ALIB**

**Genivaldo da Conceição Oliveira**

**Marcela Moura Torras Paim**

**Variação linguística pelo viés dialetológico e pela perspectiva sociolinguística:  
um breve passeio pelos dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil – ALiB**

*Linguistic variation through dialectological foundations and sociolinguistic perspective:  
a brief tour of data from the Project Brazilian Linguistic Atlas – ALiB*

**Genivaldo da Conceição Oliveira<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8382-6790>

Latyes: <http://lattes.cnpq.br/4481815689860468>

**Marcela Moura Torres Paim<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1303-3763>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/749110175871163>

**RESUMO:** Este estudo objetiva apresentar conceitos e aspectos metodológicos da Dialectologia e da Sociolinguística e exibe as várias formas como se dá a variação linguística, como a variação diatópica, diastrática, diageracional e diassexual. Apresentamos, também, um breve percurso histórico dos atlas linguísticos desde o trabalho geolinguístico de Gilliéron na França no século XIX até dados atuais do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB). O recorte do ALiB que trazemos neste estudo, refere-se à questão 01 do Questionário Semântico-Lexical (QSL). O qual tem por finalidade demonstrar como os dados fornecidos por atlas linguísticos podem contribuir para maior conhecimento das variações dialetais. Observamos que o léxico fornecido pelos informantes apresenta mais homogeneidade do que heterogeneidade. Visamos com esse trabalho teórico-analítico contribuir para um melhor conhecimento do Português Brasileiro, tal como se apresenta nas cidades de Salvador e Curitiba que fazem parte da rede de pontos do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) nos Estados da Bahia e do Paraná, respectivamente. Pretendemos, também, com esse estudo fornecer aos estudiosos da língua portuguesa, como linguistas, lexicólogos, entre outros, informações para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem e para uma melhor interpretação do aspecto multidialetal do Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Atlas Linguísticos. Dialectologia. Sociolinguística. Variação Linguística.

**ABSTRACT:** This study presents concepts and methodological aspects of Dialectology and Sociolinguistics and displays the various ways in which linguistic variation occurs, such as diatopic and diastratic variation. We also present a brief historical trajectory of linguistic atlases from Gilliéron's geolinguistic work in France in the 19th century to current data from the Brazilian Linguistic Atlas (ALiB). The ALiB section that we bring in this study refers to question 01 of the Semantic-Lexical Questionnaire (QSL). We observed that the lexicon provided by the informants presents more homogeneity than heterogeneity. With this theoretical-analytical work, we aim to contribute to better knowledge of Brazilian

<sup>1</sup> Professor Associado da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB. Professor visitante em 2024 do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL) na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Pós-Doutorado em Sociolinguística, Dialectologia e Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE. Possui Doutorado em Língua e Cultura com pesquisa em Dialectologia, Lexicologia e Sociolinguística pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Possui Mestrado em Linguística pela Universidade do Texas em Austin, Estados Unidos da América - UT at Austin, USA, com especialização em Fonética e Fonologia.

<sup>2</sup> Professora Titular de Língua Portuguesa do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da Universidade Federal da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (2007). Realizou Estágio Pós-Doutoral na Universidade Estadual de Feira de Santana. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2001) e mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (2005).

---

Portuguese, as it is presented in the cities of Salvador and Curitiba, which are part of the network of points of the Brazilian Linguistic Atlas (ALiB) in the states of Bahia and Paraná. We also intend, with this study, to provide scholars of the Portuguese language, such as linguists, lexicologists, among others, information to improve teaching/learning and for better interpretation of the multidialectal aspect of Brazil.

**KEYWORDS:** Dialectology. Linguistic Atlases. Linguistic Variation. Sociolinguistics.

## Introdução

As primeiras pesquisas dialetais procuravam mostrar diferenças geográficas ou diatópicas e o interesse pelo entendimento da realidade linguística dentro de um espaço físico levou ao desenvolvimento de trabalhos com o objetivo de retratar áreas e de apontar a realidade linguística de um território politicamente definido.

Neste estudo, visamos apresentar conceitos e aspectos metodológicos da Dialectologia e da Sociolinguística e exibir as várias formas como se dá a variação linguística, como a variação diatópica, diastrática, diageracional e diassexual. Apresentamos, neste estudo, um breve percurso histórico dos atlas linguísticos desde o século XIX na França até dados atuais do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB).

O recorte do ALiB que trazemos neste estudo, refere-se à questão 01 do Questionário Semântico-Lexical (QSL), o qual tem por objetivo demonstrar como os dados fornecidos por atlas linguísticos podem contribuir para maior conhecimento das variações dialetais. A metodologia utilizada obedece aos aspectos metodológicos do ALiB. Analisamos os dados de Curitiba, Paraná e Salvador, Bahia, cidades que não apresentam contiguidade geográfica e estão localizadas em regiões diferentes, Sul e Nordeste, respectivamente, para averiguar se o léxico fornecido pelos informantes apresenta mais homogeneidade ou heterogeneidade.

Cardoso (2010), fundamentada em Rossi (1967), observa que o fato apurado em uma área geográfica só ganha luz, força e sentido documentais à proporção que se preste ao confronto com o fato correlato, mesmo que por inexistência, em outra área. Portanto, os estudos dialetológicos buscam, inicialmente, identificar os mesmos fatos, seja pela presença ou ausência de fenômenos considerados em áreas distintas. As diferenças espaciais se destacam em relação às outras. Isto se deve ao fato de que os indícios de aproximação ou distanciamento dos fenômenos alcançam maior nitidez e mais fácil percepção nos espaços físicos, ou seja, geográficos.

Oliveira (2014) diz que o espaço físico mostra variedades linguísticas que ocorrem de uma região para outra. O interesse por este tipo de informação não está apenas em elencar dados intercomparáveis, mas também em elencar a ausência de tais dados. Podemos, então, dizer que são intercomparáveis tanto os dados presentes

em uma região e outros presentes em outras, como também os dados existentes em uma região comparados à sua ausência em outra.

Com base em Cardoso (2010), observamos que há duas características importantes na origem da Dialetoлогия independentemente do princípio metodológico usado. A primeira característica é o reconhecimento das diferenças ou das semelhanças que a língua transmite. Outra característica é o estabelecimento das relações entre as diversas manifestações linguísticas documentadas ou entre elas e a ausência de dados registrados, circunscritos a espaços e realidades prefixados. A Dialetoлогия não pode desconsiderar fatores extralinguísticos, próprios do falante, da mesma maneira que não pode desconsiderar as implicações que estes fatores acarretam nos atos da fala. De maneira que idade, sexo, escolaridade e características socioculturais se tornam elementos de pesquisa que convivem com a busca de identificação de áreas dialetais. Neste ponto, é possível ver uma confluência de propósitos entre a Dialetoлогия e a Sociolinguística, uma vez que ambas as disciplinas detêm-se em estudar a variação linguística. Portanto, os enfoques diatópico e sociolinguístico estão presentes tanto na Dialetoлогия quanto na Sociolinguística. Todavia, o que as distingue é a forma de tratar os fenômenos e a perspectiva que cada uma imprime à abordagem dos fatos linguísticos. A Dialetoлогия tem como base da sua descrição a localização espacial dos fatos estudados, demonstrando seu caráter eminentemente diatópico, embora considere fatores sociais. Por outro lado, Cardoso (2010, p. 26) observa que “a Sociolinguística centra-se na correlação entre fatos linguísticos e os fatores sociais, priorizando as relações sociolinguísticas”, embora estabeleça a intercomparação entre dados do ponto de vista espacial. Portanto, é possível afirmar que a Dialetoлогия tem duas diretrizes que são “a perspectiva diatópica e o enfoque sociolinguístico”. No curso da história, Cardoso (2010, p. 27) afirma que “as diferenças dialetais têm sido explicitadas em diversificadas manifestações, em momentos distintos e motivadas por razões as mais variadas e se têm constituído em alvo de interesses políticos, *lato sensu*, os mais diferenciados”.

### **1 Variação linguística – geográfica e social**

A variedade linguística depende de variedades geográficas ou diatópicas, bem como de variedades socioculturais ou diastráticas. As variedades diatópicas, os regionalismos, acontecem em um plano horizontal da língua e se originam dos dialetos ou falares locais, que se mostram por meio de uma linguagem aparentemente comum do ponto de vista geográfico. Estas variedades se distinguem em linguagem urbana e a linguagem rural. A linguagem urbana é influenciada por fatores culturais

---

como a escola, meios de comunicação de massa e literatura e está mais próxima da linguagem comum. A linguagem rural é mais isolada e conservadora e vem desaparecendo com a chegada da urbanização. Entretanto, a Dialectologia e a Geografia Linguística (Geolinguística) tradicional têm se empenhado em catalogar e analisar as particularidades linguísticas de comunidades rurais. As variedades socioculturais ou diastráticas surgem em um plano vertical dentro de uma comunidade urbana ou rural e podem estar atreladas a fatores relacionados ao falante – ou ao grupo a que pertence – ou à situação ou a ambos ao mesmo tempo.

O pensamento em encontrar fatos linguísticos nos espaços geopolíticos tem sido uma constante na história da pesquisa dialetal. Cardoso (2010, p. 49) afirma que:

a preocupação com as características sociais dos informantes e as suas implicações no uso que fazem da língua não tem passado à margem dos objetivos da dialetologia e, especificamente, da geografia linguística”.

Fatores sociais como a escolaridade, a profissão, a idade e o sexo têm se tornado aspectos da variação linguística que têm tomado corpo na pesquisa dialetal. Para Chambers e Trudgill (1994), a variação social de uma língua é tão comum e importante quanto a variação diatópica. Para eles, todos os dialetos são tão espaciais quanto sociais já que os falantes têm ao seu redor um entorno social e geográfico.

Variação por idade ou diageracional tem sido comentada desde o século XIX, como afirma Cardoso (2010). Fundamentada em Pop (1959), ela afirma que a familiaridade com a idade dos informantes é indispensável para comparar as divergências que existem entre o falar dos jovens e o falar dos adultos, e determinar o seu ponto de origem.

Variação por sexo ou diassexual, assim como a variação diageracional, constituem-se em interesse dos estudiosos da Dialectologia desde seus primórdios. Coulthard (1991) expõe que homens e mulheres não falam exatamente da mesma maneira. Segundo ele, a diferença sexual mais patente ocorre provavelmente na altura da voz, pois a voz da mulher é, na maioria dos casos, uma oitava mais alta do que a do homem, já que as cordas vocais dos homens são mais longas, vibram mais lentamente produzindo sons mais baixos. Esta característica, por si só, já indica o sexo de um falante ao telefone ou à distância. Entretanto, devemos salientar que esta assertiva de Coulthard nem sempre representa a realidade, uma vez que há alguns homens com vozes agudas e algumas mulheres com vozes graves. Ele próprio afirma que “a altura da voz pode ser alterada para servir como indicador sexual” (p. 20), fenômeno paralinguístico que não é o único traço de distinção entre a fala do homem e a fala da mulher, e cita outros elementos de diferenciação como entoação,

vocabulário, tópico e controle de tópico. Para ele, homens e mulheres têm estilos interativos diferentes e também possuem assuntos preferidos e modos diferentes de usá-los.

Variação por nível de escolaridade ou por profissão se enquadra dentro do que denominamos de variação diastrática. A condição social é um fator importante para o reconhecimento de que podem existir dois usos diferenciados da língua no mesmo lugar. Cardoso (2010, p.54), fundamentada em Pop, observa que durante a realização dos inquéritos para o *Atlas Linguistique de La France* de Gilliéron, o mesmo declarou que “nós estamos mal informados sobre o grau de instrução dos informantes”. Contudo, Pop reconhece que poderia agrupá-los em duas categorias: a) pessoas cuja ocupação supõe uma instrução secundária; b) pessoas cuja ocupação poderia indicar apenas uma instrução primária. A classificação dos informantes por idade ou sexo se apresenta como tarefa fácil. Contudo, a classificação por classe social é mais complexa, embora os linguistas tenham adotado um enfoque de certa forma simples, como agrupá-los de acordo com fatores como o grau de escolaridade, emprego e moradia.

Dessa forma, constatamos que a linguagem e a maneira de dizer as coisas se apresentam distintas e obedecem às idiosincrasias de cada indivíduo, o que chamamos de idioleto. Contudo, Biderman (2001, p. 28) comenta sobre outras dimensões nas quais a variação linguística está inserida ao afirmar que:

A variação linguística patenteia outras dimensões mais gerais. A regional, por exemplo. As isoglossas, que delimitam linguisticamente uma região e lhe dão uma personalidade própria, definem o conceito que rotulamos de *dialeto*. Caminhando progressivamente desde os idioletos, passando pelas variações dialetais, chegamos ao último estágio da análise sociolinguística, onde já ficou para trás o que era diversidade e atingimos agora a plataforma das uniformidades, ou seja, a língua nacional. Entretanto, o conceito de língua não se fundamenta apenas em critérios linguísticos; comporta elementos ecléticos como a tradição cultural e a coordenada política. Na verdade, a língua nacional de um Estado moderno assenta-se em duas colunas: a entidade político-social chamada nação e a cultura do povo que constitui essa nação. Eis por que a língua é continuidade, é história, ao passo que o sistema pode ser considerado como um estado sincrônico na sequência evolutiva da língua. (Biderman, 2001, p. 28).

### 1.1 Diversidade linguística – variante e variável

Formas linguísticas em variação estão presentes em todas as comunidades de fala. Estas formas são chamadas de variantes que são, na verdade, maneiras diferentes de falar a mesma coisa no mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade ou valor aproximado da verdade. Estas variantes, por sua vez, estão sempre competindo

---

dentro da comunidade de fala à qual pertencem. Desta maneira, temos as variantes padrão e não padrão, aquelas que são conservadoras contra as que são inovadoras e, finalmente, as variantes que recebem algum tipo de estigma em oposição àquelas de prestígio. Geralmente, uma variante padrão é considerada conservadora e possui maior importância sociolinguística dentro da comunidade. Em contrapartida, uma variante inovadora tende a ser não-padrão e é, portanto, estigmatizada pelos falantes da comunidade a que pertence. A título de ilustração, trazemos a presença do segmento fônico /s/ como marca de plural no sintagma nominal que é a forma padrão, conservadora e, portanto, de prestígio. Ao passo que a não marcação do plural /s/ no sintagma nominal é estigmatizada, como em *os meninos altos* e *os menino alto*.

Labov (2008, p. 260) observa que “no curso da evolução linguística, a mudança caminha para se completar, e regras variáveis se tornam invariantes. Quando isso acontece, há outra mudança estrutural que compensa a perda de informação envolvida”. Isto significa dizer que, se uma regra variável for constante, ela oferece aos aprendizes da língua informação suficiente para manter as distinções básicas e as formas subjacentes. Tarallo (1997) comenta que nem tudo que varia sofre mudança e que toda mudança linguística pressupõe variação uma vez que mudança é variação. Para Coseriu (1979, p. 64), a língua não muda completamente, porque se refaz. O falante não cria integralmente a sua expressão, mas utiliza o sistema que lhe é oferecido pela comunidade, além disso, aceita também a realização que a norma tradicional lhe fornece. Ele não inventa totalmente sua expressão, mas utiliza modelos anteriores porque este indivíduo é um ser histórico e porque a língua pertence a sua historicidade. Isto quer dizer que a expressão que é usada pelo falante tem uma história que a precede.

A diversidade linguística está relacionada não apenas com a questão territorial, mas também com a questão da desigualdade social, o que pode desencadear variação diastrática entre indivíduos que compartilham a mesma comunidade de fala. Bagno (2000, p. 16), neste sentido, observa que:

No Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país – que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito – mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo mundo. São essas graves diferenças de status social que explicam a existência, em nosso país, de um verdadeiro abismo linguístico entre falantes das variedades não-padrão de português brasileiro – que são a maioria de nossa população – e os falantes da (suposta) variedade culta, em geral mal definida, que é a língua ensinada na escola. (Bagno, 2000, p. 16).

Para Preti (2003), as variantes decorrentes de faixas etárias, considerando o locutor adulto, restringem-se mais ao vocabulário. Para ele, a chamada linguagem jovem se refere a um vocabulário gírio, cujos limites são meio vagos. Este autor diz que a oposição entre a linguagem do homem e a linguagem da mulher pode indicar diferenças evidentes, sobretudo no léxico por conta de tabus morais. Contudo, ele aponta que essa oposição vem perdendo sua significação, especialmente nas cidades grandes, porque os meios de comunicação de massa, o teatro, a transformação dos costumes e padrões morais têm exercido um papel nivelador expressivo. Outro fator é a profissão do indivíduo que funciona no campo da linguagem técnica em que os falantes usam um vocabulário condizente com sua atividade. Além disso, a posição social requer que o falante tenha um cuidado especial com a linguagem que usa visando ter destaque dentro do grupo em que atua. Preti afirma que as influências de todos esses fatores de diversidade linguística geralmente se acentuam mais no léxico, porém é expressiva na fonologia, mas diminuta na morfossintaxe.

A língua é variável e se manifesta de modo variável. Em termos gerais, podemos dizer que os falantes de uma língua utilizam elementos distintos para expressar coisas distintas e que também usam elementos linguísticos diferentes para dizer as mesmas coisas. Sobre esse aspecto, assim se manifesta Moreno Fernández:

Às vezes, o uso de um elemento em lugar de outro do mesmo nível não supõe nenhum tipo de alteração semântica, de maneira que se usar um ou usar outro está se dizendo a mesma coisa. Isto é o que os sociolinguistas chamam de variação linguística”. (Moreno Fernández, 1998, p. 17, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Variável linguística é o elemento, traço ou unidade linguística que pode se apresentar de maneiras diferentes, isto é, de forma variável. Portanto, uma variável linguística é um conjunto de expressões do mesmo elemento e cada uma das manifestações ou expressões de uma variável recebe o nome de variante linguística. A variação pode ser determinada e explicada por fatores sociais, bem como por fatores geográficos (variação geolinguística), situacionais (variação estilística), históricos (variação histórica) e pode ser encontrada quase que em todos os níveis da língua desde o mais concreto – fonético/fonológico – ao mais vasto – discurso – atravessando a gramática e o léxico.

No momento em que nos referimos aos fatores que ocasionam o surgimento de variantes linguísticas, apontamos sempre que tais fenômenos ocorrem dentro de uma comunidade de fala, que é assim conceituada por Moreno Fernandez (1998):

<sup>3</sup> “Hay ocasiones em que el uso de un elemento en lugar de otro del mismo nivel no supone ningún tipo de alteración semántica: tanto si se usa uno como si se usa outro, se está diciendo lo mismo. Esto es lo que los sociolinguistas denominan variación linguística.”

Uma comunidade de fala é formada por um conjunto de falantes que compartilham efetivamente, pelo menos, uma língua, contudo, além disso, compartilham um conjunto de normas e valores de natureza sociolinguística: compartilham as mesmas atitudes linguísticas, as mesmas regras de uso, um mesmo critério na hora de valorizar socialmente os fatos linguísticos, os mesmos padrões sociolinguísticos. Os membros de uma comunidade de fala são capazes de se reconhecerem quando compartilham opiniões sobre o que é vulgar, o que é familiar, o que é incorreto, o que é arcaizante ou antiquado. Por isso, o cumprimento das normas sociolinguísticas que obriga o pertencimento a uma comunidade pode servir de marca diferenciadora, de marca de grupo, e por isto os membros de uma comunidade costumam acomodar seu discurso a normas e valores compartilhados. Uma comunidade de fala é basicamente uma comunidade de consenso, de sintonia entre grupos e indivíduos diferentes, onde conflitos são minimizados. (Moreno Fernández, 1998, p. 19-20, tradução nossa).<sup>4</sup>

A variação linguística acontece em diversos níveis da fala, dentre os quais a variação fonética e fonológica parece ser a mais estudada e, portanto, mais conhecida. As variantes de um fonema, geralmente, não supõem nenhuma mudança de significado. Observa-se uma correlação entre certas variantes linguísticas e certos fatores sociais e situacionais, como assinalam diferentes autores entre os quais Moreno Fernández (1998), pois umas variantes se encontram, sobretudo, em falantes com certas características sociais e em específicas situações, ao passo que outras variantes se encontram em outros tipos de falantes.

A variação gramatical, ou seja, morfológica e sintática, tal qual a fonético-fonológica, pode ocorrer por conta de fatores linguísticos ou pela combinação de fatores linguísticos e sociais. Como é autoexplicativo, as variáveis morfológicas afetam elementos da morfologia, cuja variação raras vezes implica níveis sintáticos e pragmáticos e que costumam ser determinadas por fatores tanto sociolinguísticos e estilísticos quanto por fatores históricos e geográficos.

Uma das dificuldades para o estudo da variação lexical é a determinação de correspondência entre variantes. Esta análise encontra problemas, especialmente no nível semântico-lexical, quanto à existência ou impossibilidade de explicar as equivalências por um viés teórico da sinonímia. Moreno Fernández (1998, p. 29) observa que “a Sociolinguística tem se tornado, quase por necessidade epistemológica, uma defensora da existência da sinonímia, pelo menos no nível do

4 “Una comunidad de habla está formada por un conjunto de hablantes que comparten efectivamente, al menos, una lengua, pero que, además, comparten unas mismas actitudes lingüísticas, unas mismas reglas de uso, un mismo criterio a la hora de valorar socialmente los hechos lingüísticos, unos mismos patrones sociolingüísticos[...] Los miembros de una comunidad de habla son capaces de reconocerse cuando comparten opinión sobre lo que es vulgar, lo que es familiar, lo que es incorrecto, lo que es arcaizante o anticuado. Por eso el cumplimiento de las normas sociolingüísticas al que obliga la pertenencia a una comunidad puede servir de marca diferenciadora, de marca de grupo, y por eso los miembros de una comunidad suelen acomodar su discurso a las normas y valores compartidos[...] Una comunidad de habla es básicamente una comunidad de consenso, de sintonía entre grupos e individuos diferentes, donde el conflicto está minimizado.”

discurso”. As unidades léxicas podem se encontrar semanticamente neutralizadas no discurso, contudo, há ainda a dificuldade em demonstrar que duas ou mais variantes são equivalentes. Ao mesmo tempo, busca-se identificar o léxico característico dos diferentes grupos sociais: léxico jovem, léxico profissional, léxico marginal, entre outros. Por conta da escassa frequência com que variantes lexicais alternam no discurso, alguns estudiosos têm optado por localizar variáveis fora do discurso natural e continuado por meio de pesquisas e questionários. Moreno Fernández (1998) afirma que estudos da variação lexical demonstram que este tipo de variação envolve fatores extralinguísticos, como traços sociológicos, situações, crenças e atitudes, embora fatores linguísticos e prosódicos possam também estar implicados no processo.

## **2 Geografia linguística, Dialetoлогия e Atlas Linguísticos**

Chambers e Trudgill (1994) descrevem as representações de áreas dialetais até a metade do século XIX como intuitivas e fortuitas. As primeiras tentativas de sistematizar a análise sobre diferenças dialetais surgiram como uma reação aos avanços da Filologia e outros estudos sobre as línguas. Foram os neogramáticos que começaram a busca por princípios gerais da mudança linguística. Para eles, as mudanças fonéticas são governadas por uma regra e o princípio seguido é que todas as mudanças fonéticas não admitem exceções. Como consequência disso, houve o desenvolvimento da Geografia Linguística (Geolinguística), uma metodologia, ou seja, um conjunto de métodos para compilar de maneira sistemática as demonstrações das diferenças dialetais. O fundamento da Geografia Linguística é muito simples. Ela procura criar uma base empírica sobre a qual se possam extrair conclusões a respeito da variedade linguística que ocorre em um lugar determinado. Segundo Chambers e Trudgill (1994), há uma relação entre a Geografia Linguística e a Linguística teórica uma vez que a Geografia Linguística surgiu como resposta a uma afirmação teórica dos neogramáticos. A Geolinguística revelou uma heterogeneidade que não se concebia antes e, portanto, jogava por terra toda e qualquer pressuposição de ausência de exceções. O embate inicial entre dialetólogos e linguistas deu lugar recentemente a uma aproximação com o reconhecimento de que o estudo da variação linguística pode ser sistematizado e que o estudo de dialetos é uma fonte de dados importante acerca da variação, de maneira que a corrente majoritária da Linguística agora apaga a distinção entre um e outro.

Ao longo do século XVIII, alguns trabalhos começam a construir os caminhos da Dialetoлогия no sentido de sistematizar o estudo da variação linguística por

---

meio mapas ou cartas geográficas e atlas. Um desses trabalhos é realizado pelo abade Grégoire que realiza na França em 1790 uma enquete com a finalidade de conhecer os *patois*<sup>5</sup>. Contudo, é, no século XIX, que os rumos da dialetologia e de seu método geolinguístico são delineados. Cardoso (2010) menciona vários trabalhos que ajudaram a construir os caminhos da Dialetologia. Vale citar a publicação, em 1841, por Bernardino Biondelli, do Atlas Linguistique de L'Europe, inspirado no Atlas Ethnographique du Globe de Adrien Balbi (1826). No Brasil, a história da Dialetologia é marcada pela presença de estudiosos como Amadeu Amaral e Antenor Nascentes, que publicaram alguns dos primeiros trabalhos sobre a Dialetologia brasileira.

Cardoso (2010) lembra que a história dos estudos dialetais tem demonstrado que a visão diatópica tem estado acompanhada da perspectiva social na construção da metodologia geolinguística. O valor que se atribui a uma visão ou a outra tem pesos distintos de acordo com o momento, a região, os objetivos do trabalho. A intenção de localizar os fatos linguísticos nos espaços geopolíticos sempre esteve presente nos estudos dialetais. Todavia, a preocupação com os aspectos sociais dos informantes e suas implicações no uso da língua tem sido mais recentemente observada pela Dialetologia, e principalmente pela Geografia Linguística.

O uso de pesquisadores treinados para recolha de dados teve seu início da maneira favorável na França, em 1896, com Jules Gilliéron, que idealizou um questionário que isolava unidades específicas das quais se poderiam obter respostas uniformes, embora este questionário sofresse revisões à proporção que a pesquisa avançava. Gilliéron escolheu Edmond Edmont para ser seu entrevistador. Edmont era um mascate, mas foi escolhido pela agudez de seu ouvido e foi treinado para fazer transcrições fonéticas. Durante quatro anos, de 1896 a 1900, percorreu de bicicleta a zona rural da França selecionando informantes e os entrevistando. Chambers e Trudgill (1994) afirmam que, ao final, ele tinha em torno de 700 entrevistas em 639 pontos diferentes e destes 700 informantes apenas 60 eram mulheres e apenas 200 dentre todos os entrevistados tinham escolaridade que se destacava acima da norma da população rural da época. Gilliéron e seus assistentes recebiam periodicamente os resultados que Edmont lhes enviava. À proporção que recebia dados novos, Gilliéron os incorporava a sua análise. Desta maneira, a publicação de seu estudo foi quase que imediata, começando em 1902 e o último volume, o décimo terceiro, foi publicado em 1910. Por sua eficácia e qualidade de seus resultados, a pesquisa de Gilliéron se tornou uma referência para estudos dialetológicos posteriores.

Segundo Cardoso (1998), a Geolinguística no Brasil ganha corpo em meados do século XX quando surgem as primeiras manifestações pela produção de um atlas

---

5 Dialeto rural francês, geralmente usado por um grupo restrito. Disponível em: [<https://dicionario.priberam.org/patois>]. Acesso 05/11/2024.

linguístico do Brasil. A partir deste ponto, a pesquisa no campo da Dialectologia tem se desenvolvido. Estas pesquisas não caminharam em direção à elaboração de um atlas de abrangência nacional, mas buscavam mostrar realidades regionais, com diversos trabalhos publicados em vários pontos do país, efetivando atlas linguísticos por região. O primeiro Atlas publicado em território brasileiro foi o *Atlas Prévio dos Falares Baianos – APFB*, em 1963, de autoria de Nelson Rossi, Carlota Ferreira e Dinah Isensee. O Atlas seguinte a ser publicado foi o *Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais – EALMG*, em 1977, de autoria de José Ribeiro, Mário Roberto Lobuglio Zágari, José Passini e Antonio Pereira Gaio. O terceiro a ser publicado foi o *Atlas Linguístico da Paraíba – ALPh*, em 1984, de autoria de Maria do Socorro Aragão e Cleuza Bezerra de Menezes. O quarto foi o *Atlas Linguístico de Sergipe – ALS*, em 1987, de Carlota Ferreira, Judith Freitas, Jacyra Mota, Nadja Andrade, Suzana Cardoso, Vera Rollemberg e Nelson Rossi. O quinto e último que elencamos aqui foi o *Atlas Linguístico do Paraná – ALPR*, em 1994, de Vanderci de Andrade Aguilera. Todos estes Atlas contribuem para os estudos dialetais em todo o Brasil e seus dados podem ser usados para a reflexão acerca da divisão do país em distintos falares brasileiros.

### 3 O Percurso de Atlas Linguísticos regionais até o Atlas Linguístico do Brasil (ALiB)

Em 20 de março de 1952, o decreto 30.643 determinava que um dos objetivos da Comissão de Filologia da Casa de Rui Barbosa era elaborar um atlas linguístico do Brasil. A ideia de um atlas linguístico de abrangência nacional seria fornecer dados suficientes para possibilitar a delimitação de áreas dialetais a partir de amostras de fala coletadas e analisadas de maneira sistemática. Devido a uma série de dificuldades surgidas na época, o decreto não pôde ser cumprido e sua meta de elaborar o atlas não foi atingida. Por outro lado, trouxe uma consciência e estímulo para a sua criação.

A partir da década de 1960, começou a se ampliar o conhecimento da realidade linguística do Brasil. Levantamentos de dados empíricos, em áreas rurais e urbanas, deram origem a atlas regionais, entre os quais, temos o *Atlas Prévio dos Falares Baianos* (APFB), que foi o primeiro a ser publicado. Podemos citar, também, o *Atlas Linguístico de Sergipe* (ALS), bem como o *Atlas Linguístico de Sergipe II* (ALS II), entre outros. Além destes atlas que indicam áreas dialetais no Brasil, há também uma série de trabalhos monográficos, especialmente dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, que versam sobre o tema. Todavia, no que tange à subdivisão em seis falares citada por Nascentes, Mota (2006, p. 329) comenta que essa subdivisão pode não ser precisa porque:

---

As informações disponíveis são também insuficientes, quer pela ausência de dados sobre diversas regiões, quer pela intercomparação dos dados existentes, recolhidos com diferentes procedimentos metodológicos e com fins distintos.

Em 1996, retomou-se a ideia de construção de um atlas nacional com o surgimento do Projeto Atlas Linguístico do Brasil - ALiB. Durante o *Seminário Nacional Caminhos e Perspectivas para a Geolinguística no Brasil*, realizado em Salvador, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), constituiu-se um comitê nacional para elaboração do atlas. Este comitê, presidido pela Professora Dra. Suzana Cardoso da UFBA, conta com a participação de autores de atlas já publicados. O ALiB documenta dados linguísticos no Brasil de Norte ao Sul, do Leste ao Oeste e descreve a realidade linguística do Português Brasileiro enfatizando a identificação das diferenças diatópicas, que podem ser fônicas, morfossintáticas e léxico-semânticas dentro da perspectiva da Geolinguística. Aliado a isto, o ALiB tem como objetivo oferecer aos estudiosos da língua portuguesa, como linguistas, lexicólogos, entre outros, bem como aos pesquisadores de áreas afins, como historiadores, antropólogos e aos pedagogos informações para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem e para uma melhor interpretação do aspecto multidialetal do Brasil. Este projeto, também, objetiva estabelecer isoglossas para fixar a divisão dialetal do Brasil, evidenciando as diferenças regionais através de resultados cartografados em mapas linguísticos. São 250 pontos que constituem sua rede de localidades que reúnem 1.100 informantes. O informante tem perfil que está atrelado ao espaço em que ele vive. Este informante e seus pais devem ser oriundos da localidade estudada e não devem apresentar muita mobilidade. Igualmente, variáveis de cunho social como idade, sexo e escolaridade são, também, consideradas para a análise dos dados. Estes 1.100 informantes estão distribuídos em duas faixas etárias. A primeira é de 18 a 30 anos e a segunda é de 50 a 65 anos, contemplando os sexos masculino e feminino. Todos os informantes devem ser alfabetizados. Os quatro informantes das cidades do interior devem ter no máximo até a oitava série do ensino fundamental e nas capitais, quatro dos oito informantes devem ter nível universitário<sup>6</sup>.

Cardoso (2006) relata quatro etapas que se constituem em subprojetos para a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil. A primeira etapa, que ela considera como o momento de *concepção do projeto e definição da metodologia*, vai de 1996 até 2002. Neste momento, fixaram-se a rede de pontos, o perfil e número de informantes e o questionário, que se constitui em instrumento básico do trabalho. O questionário foi elaborado em três versões sucessivas e publicadas pela UEL (Universidade Estadual

<sup>6</sup> Dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil disponíveis nos sites: [<https://alib.ufba.br/content/transcritores>]; [<https://alib.ufba.br/content/rede-de-pontos>]. Acesso: 05/11/2024.

de Londrina). O aprimoramento deste instrumento do trabalho de coleta de dados dialetológicos se deu por meio de testes em várias regiões do país. A última destas três versões foi publicada em 2001 e vem sendo usada nacionalmente por pesquisadores da área. A autora chama a segunda etapa de elaboração do atlas de *a constituição do corpus e a transcrição dos dados*. Esta etapa vai de 2001 até 2006 para as capitais dos estados e de 2008 a 2013 para os demais pontos da rede. Esta segunda etapa compreende o registro dos dados de todas as capitais de estado do Brasil. Palmas e Brasília não entram neste estudo por serem cidades de criação recente e não terem tradição linguística. Outro momento desta segunda fase é a constituição do *corpus* dos demais pontos da rede. A terceira etapa consiste na *transcrição e a análise dos dados*. Nesta fase do trabalho, ocorrem a transcrição grafemática dos registros e a definição da transcrição fonética observada, tema do V WORKALIB realizado em 2005 em Salvador, bem como a continuação da análise dos dados. A quarta etapa pontuada por Cardoso (2006) se refere à *editoração dos dados e à publicação dos resultados*. A divulgação dos resultados se dá por meio da apresentação de um mapeamento linguístico do Brasil.

#### 4 ALiB – uma breve análise da variação semântico-lexical entre Salvador e Curitiba

Oliveira (2014) realizou uma pesquisa da variação geográfica ou diatópica entre Salvador, Bahia e Curitiba, Paraná, utilizando o questionário semântico-lexical (QSL) do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), com o objetivo de conhecer qual item lexical responderia a seguinte pergunta: *como se chama: um rio pequeno, de uns dois metros de largura?*, como mostramos no Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1:** Questão do QSL utilizado nesta pesquisa

QSL N°	Item Semântico-Lexical	Formulação da Pergunta	Área Semântica
01	CÓRREGO/RIACHO	Um rio pequeno, de uns dois metros de largura?	A C I D E N T E S GEOGRÁFICOS

Fonte: Questionário Semântico-Lexical (QSL) do ALiB, 2001.

A escolha por esse recorte se dá pelo fato de ambas as cidades não apresentarem contiguidade geográfica e estarem situadas em regiões diferentes (Salvador, Bahia, Nordeste do Brasil, representado pelo número 093 nos dados do ALiB; Curitiba, Paraná, Sul do Brasil, representado pelo número 220). O objetivo era observar se o léxico fornecido pelos informantes apresenta mais homogeneidade ou heterogeneidade. São 16 informantes, sendo oito em Salvador e oito em Curitiba. Quatro informantes em cada cidade têm nível universitário e quatro cursaram até

oitava série do ensino fundamental distribuídos em duas faixas etárias (18 a 30 anos – 50 a 65 anos) e no sexo masculino e feminino.

O Quadro 2 apresenta o resultado da primeira questão do QSL, referente à área semântica acidentes geográficos. Os percentuais usados na análise são obtidos a partir do total das duas capitais, considerando a quantidade de informantes que responderam e as variantes mais produtivas. O Quadro 2 apresenta a pergunta do QSL na primeira coluna, a segunda coluna exibe os itens lexicais fornecidos pelos informantes em Salvador e em Curitiba, os traços longos nas terceiras e quartas colunas indicam a inexistência de resposta dos informantes e na quinta coluna, apresentamos o total de itens lexicais fornecidos nas duas cidades.

**Quadro 2** – Denominações para rio pequeno em Salvador e em Curitiba

QUESTÃO	SALVADOR (093)- CURITIBA (220)	SALVADOR (093)	CURITIBA (220)	TOTAL
01	Córrego (093-2/220-4) Riacho (093-4/220-3) Riozinho (093-2/220-1)	-----	-----	16

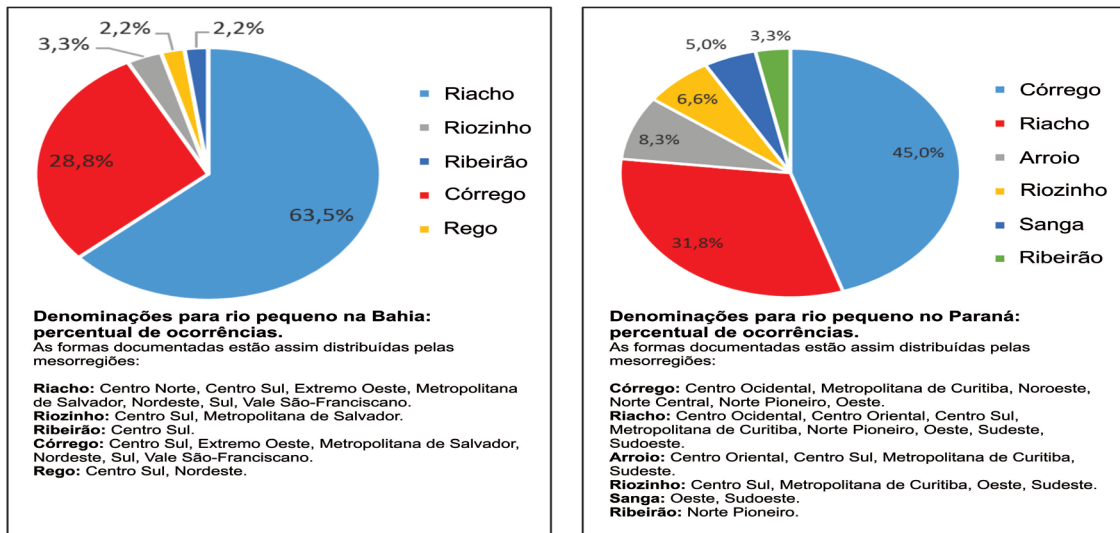
**Fonte:** Oliveira (2014). Dados do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB).

No Quadro 2, apresentamos a totalidade dos informantes de ambas as capitais, os quais forneceram três lexias mais produtivas para o conceito *rio pequeno* perfazendo 16 ocorrências, as quais aparecem elencadas no Quadro 2. As lexias *riozinho*, *córrego* e *riacho* estão presentes em Salvador e em Curitiba. As ocorrências mais produtivas foram *riacho* e *córrego*. Contudo, há uma preponderância de *riacho* sobre *córrego*. *Riacho* foi fornecido por quatro informantes no ponto 093 e por três informantes no ponto 220. Temos, então, um total de sete ocorrências, perfazendo 43,8% das ocorrências nas duas capitais. *Córrego* foi fornecido por dois informantes no ponto 093 e quatro no ponto 220, perfazendo um total de seis ocorrências. Isto significa 37,5% das ocorrências nas duas cidades. *Riozinho* foi fornecido por três dos informantes – dois no ponto 093 e um no ponto 220. *Riozinho* representa 18,7%. O Quadro 2 mostra a maior produtividade da variante *riacho*, disseminada nas duas capitais, em comparação com as demais formas lexicais. O diminutivo *riachinho* foi computado como *riacho* e entra tanto na tabela quanto na apresentação percentual como tal. Três informantes no ponto 093 e um informante no ponto 220 não souberam responder.

No Gráfico 1, mostramos todos os itens lexicais fornecidos pelos informantes referentes à questão 01 do QSL do Atlas Linguístico do Brasil nos estados da Bahia e

do Paraná, incluindo Salvador e Curitiba. Trazemos o Gráfico 1 com todos os itens lexicais arrolados nos dois estados para mostrar aos pesquisadores da Dialectologia e da Língua Portuguesa outras possibilidades de expandir este estudo. Contudo, neste recorte analisamos apenas as duas capitais.

**Gráfico 1** – Total de lexias na Bahia e no Paraná para a questão 01 do QSL do ALiB.



Fonte: Oliveira (2014). Dados do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB).

### Considerações finais

A variação linguística ocorre em vários níveis da fala, como o fonético-fonológico, semântico-lexical, morfossintático e se apresenta como elemento presente ou elemento ausente em lugares distintos constituindo variação diatópica. A diversidade linguística, também, pode ocorrer por conta de fatores sociais como idade, escolaridade e sexo, que denominamos variação diageracional, diastrática e dissexual. Os estudos dialetais contribuem para o reconhecimento da diversidade linguística em todos os níveis da fala, auxiliando docentes e discentes no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa.

Os Atlas linguísticos surgiram como uma forma de mapear os dados linguístico em um espaço físico específico. No Brasil, os primeiros atlas não caminharam em direção à elaboração de um atlas de abrangência nacional, mas buscavam mostrar realidades regionais, com diversos trabalhos publicados em vários pontos do país, efetivando atlas linguísticos por região. O primeiro Atlas publicado em território brasileiro foi o *Atlas Prévio dos Falares Baianos – APFB*, em 1963. Em 1996, retomou-se a ideia de construção de um atlas nacional com o

---

surgimento do Projeto Atlas Linguístico do Brasil – ALiB, o qual fornece dados sobre o aspecto multidialetal do Brasil .

Os dados apresentados neste estudo referentes à questão 01 do QSL do ALiB mostram que o léxico fornecido para a pergunta como se chama *um rio pequeno* é mais homogêneo do que heterogêneo, considerando este pequeno recorte utilizado nesta pesquisa, a cidade de Salvador (Bahia) e Curitiba (Paraná), sendo *riacho* e *córrego* os itens lexicais mais produtivos.

## Referências

- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico – O que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2000.
- BALBI, Adrien. *Atlas Ethnographique du globe, ou classification des peuples anciens et modernes d'après leurs langue*. Paris: Rey et Gravier, 1826.
- BIDERMAN, Maria T. C. *Teoria linguística: leitura e crítica*. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 2001.
- CARDOSO, Suzana Alice. *A Geolinguística no Brasil – caminhos e perspectivas*. Org. Vanderci de Andrade Aguilera. Londrina: UEL, 1998.
- CARDOSO, Suzana Alice. *Geolinguística – Tradição e Modernidade*. São Paulo: Parábola, 2010.
- CARDOSO, Suzana Alice. *O Projeto ALiB e sua Trajetória*. In: Documentos 2 – Projeto Atlas Linguístico do Brasil. Salvador: quarteto, 2006.
- CHAMBERS, J.K.; TRUDGILL, Peter. *La Dialectologia*. Traducción Carmen Morán González. Madrid: Visor Libros, 1994.
- COSERIU, Eugenio. *Sincronia, Diacronia e História – O problema da mudança linguística*. Tradução de Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença, 1979.
- COULTHARD, Malcolm. *Linguagem e Sexo*. Tradução Carmen Rosa Caldas-Coulthard. São Paulo: Ática, 1991.
- GILLIÉRON, Jules; EDMONT, Edmond. *Atlas Linguistique de la France*. 35 fasc. Paris: Honoré Champion, 1910.
- LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Principios de Sociolingüística y sociología del language*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

MOTA, Jacyra Andrade. *Áreas Dialetais Brasileiras*. In: *Quinhentos Anos de História Linguística do Brasil*. Orgs. CARDOSO, Suzana Alice M.; MOTA, Jacyra Andrade; MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Salvador: Apoio, 2006.

OLIVEIRA, G. C. *O léxico nosso de cada dia na Bahia e no Paraná: acidentes geográficos, fenômenos atmosféricos, astros e tempo*. 2014. 230 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2014.

POP, Sever. *La dialectologie. Aperçu historique et méthodes d'enquêtes linguistiques*, vols. 1 e 2. Louvain: Chez L'Auteur; Gembloux, Duculot, 1950.

PRETI, Dino. *Sociolinguística – os níveis da fala*. São Paulo: Edusp, 2003.

QSL. *Questionário Semântico-Lexical*. Comitê Nacional do Projeto ALiB – Atlas Linguístico do Brasil. Questionários 2001. Londrina: UEL, 2001.

ROSSI, Nelson. A dialetologia. ALFA, Marília, n. 11, p. 89-116, 1967.

ROSSI, Nelson; FERREIRA, Carlota; ISENSEE, Dinah. *Atlas Prévio dos Falares Baianos*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura; Instituto Nacional do Livro, 1963.

TARALLO, Fernando. *A Pesquisa Socio-Linguística*. São Paulo: Ática, 1997.

Submetido: 18/11/2024

Aceito: 20/02/2025

Publicado: 22/02/2025



Vol. 01, **Nº 03** (2024)  
ISSN: 2966-0130

# REVISTA FIOS DE **LETRAS**

**ANÁLISE DA VARIAÇÃO E PRECONCEITOS LINGUÍSTICOS NA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

**Jaqueline Braga Moraes Cajaiba**

**Lilian de Sant'Anna Maia**

**Análise da Variação e Preconceitos Linguísticos na Educação do Campo:  
uma revisão de literatura**

2

*Analysis of linguistic variation and linguistic prejudice in countryside education:  
a literature review*

**Jaqueline Braga Morais Cajaiba<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7450-6165>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2258812585050818>

**Lilian de Sant'Anna Maia<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6472-6212>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8402992510062176>

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo analisar se o ensino da Língua Portuguesa nas Escolas do Campo possibilita a reflexão acerca da Variação e do Preconceito Linguísticos. A metodologia utilizada é de natureza exploratória e revisão de literatura. O aporte teórico se ampara em Labov (2008), Calvet (2002), Mollica e Braga (2015), Zilles e Faraco (2015), Bagno (1999, 2006, 2007), Arroyo (1999, 2004), Frigotto (2012), dentre outros. Os resultados apontam a importância do ensino da Língua Portuguesa voltado à valorização da diversidade linguística, de modo a pensar estratégias que contribuam para a construção de um espaço escolar diverso, capaz de respeitar os distintos fenômenos da língua. No que tange à discussão acerca da Variação e do Preconceito Linguísticos, existe uma vasta produção, contudo, no que se refere aos estudos voltados para a realidade da Educação do Campo, esse movimento ainda é incipiente. Logo, existe a necessidade de se efetivarem ações pedagógicas nas escolas do campo que considerem a heterogeneidade da língua e entendam o ensino da Língua Portuguesa enquanto possibilidade de valorização e reconhecimento da cultura e diversidade do campo, a fim de romper com o viés do preconceito.

**PALAVRAS-CHAVE:** Preconceito Linguístico; Variação Linguística; Educação do Campo; Língua Portuguesa.

**ABSTRACT:** This article addresses the topic of Variation and Prejudice in Rural Education and aims to analyze whether the teaching of the Portuguese Language in Rural Schools has enabled reflection on Linguistic Variation and Linguistic Prejudice. The methodology is exploratory in nature and literature review. The theoretical support is supported by Labov (2008); Calvet (2002); Mollica and Braga (2015), Zilles and Faraco (2015), Bagno (1999, 2006, 2007), Arroyo (1999; 2004); Frigotto (2012) among others. The results point to the importance of teaching the Portuguese language aimed at valuing linguistic diversity. In

<sup>1</sup> Graduada em Psicologia (FTC) e em Letras Vernáculas Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Especialista em Psicologia da Educação, Mestra em Educação – PPGED/Universidade Estadual da do Sudoeste Baiano – UESB. Professora substituta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GPEMDECC/CNPq). Coordenadora Territorial do Programa Formacampo. Professora substituta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. UFRB Email: [jaqueline.braga.tcc@gmail.com](mailto:jaqueline.braga.tcc@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7450-6165> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2258812585050818>

<sup>2</sup> Graduada em Letras e Artes pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC; Ciências Sociais pela UESC; Especialista em História Regional pela UESC; Estudos Comparados em Literatura de Língua Portuguesa pela UESC; Neurolinguística pela FAVED; Especialista em Mídias em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; Mestre em Letras pelo PROFLETRAS/UESC E-mail: [lilisonsantos@hotmail.com](mailto:lilisonsantos@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6472-6212>; Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8402992510062176>.

 <https://doi.org/10.59666/fiosdeletras.v1i03.4087>

 <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

---

order to think about strategies that contribute to the construction of a diverse school space, capable of respecting the different phenomena of the language. Regarding the discussion about Variation and Linguistic Prejudice there is a vast production, however in studies focused on the reality of Rural Education this movement is still incipient. Therefore, there is a need to carry out pedagogical actions in rural schools that consider the heterogeneity of the language and understand the teaching of the Portuguese language as a possibility of valuing and recognizing the culture and diversity of the countryside, in order to break with the bias of prejudice.

**KEYWORDS:** Linguistic Prejudice; Linguistic Variation; Rural Education; Portuguese language.

## Introdução

As pesquisas na área da linguagem têm se debruçado em analisar os fenômenos da Variação Linguística e do Preconceito Linguístico. Cabe mencionar que o Brasil é um país muito extenso territorialmente e diverso, isso pode ser notado na forma como as pessoas se comunicam verbalmente e pela infinidade dos sotaques brasileiros, bem como a multiplicidade no modo e sentidos da fala. E essa diversidade na maneira de falar gera uma Variação Linguística, que sofre influência das questões de ordem econômicas, geográficas, culturais, religiosas, entre outras. Vale ressaltar que, quando não se reconhece a heterogeneidade da língua, isso pode desencadear Preconceitos Linguísticos.

Ressalta-se que o princípio fundamental da língua é estabelecer comunicação, este processo é dinâmico e passa por transformações. Nessa direção, a Variação Linguística acontece porque à medida que falamos vamos construindo mudanças, adaptações no modo de falar em conformidade com o contexto de uso da língua. Destarte, as diferentes maneiras de falar devem ser consideradas como variações que não podem ser apontadas como erros, afinal quando tratamos as variações como enunciações erradas, incidimos no Preconceito Linguístico.

Ao considerar as questões de Variação e Preconceito Linguísticos nos reportamos à realidade da Educação do Campo<sup>3</sup>, uma modalidade da educação que vem lutando pelo direito à educação, ao respeito, valorização as especificidades e diversidade do povo do campo. Em suma, tanto a Variação como o Preconceito Linguísticos são temáticas que se entrelaçam com a realidade da Educação do Campo, principalmente, quando se considera a diversidade da população camponesa e a

---

<sup>3</sup> A Educação do Campo nasceu das lutas da classe trabalhadora camponesa organizada, principalmente, como movimentos sociais que buscam um projeto educacional na forma de política pública, e que respeite os interesses dos diversos sujeitos coletivos que fazem do campo o seu território de vida. (Santos, 2017, p. 72)

necessidade de práticas escolares que respeitem e valorizem as diversas formas de existência e de falar do campesinato<sup>4</sup>.

A problemática que mobiliza o artigo é: se, no contexto da Educação do Campo, o ensino de Língua Portuguesa propicia uma reflexão acerca da língua como um conjunto de variedades e sobre o preconceito linguístico. O objetivo deste artigo é analisar averiguar, a partir dos estudos analisados, se o ensino da Língua Portuguesa nas Escolas do Campo<sup>5</sup> tem possibilitado a reflexão acerca da Variação e do Preconceito Linguísticos.

O processo metodológico da pesquisa incidiu na realização de uma pesquisa bibliográfica de natureza exploratória e revisão de literatura. De acordo com Gil (2002), a pesquisa exploratória possibilita maior aproximação com o tema pesquisado a partir do levantamento bibliográfico. Dessa maneira, permite a quem pesquisa determinado objeto obter uma ampla quantidade de informações que vão colaborar para a compreensão do fenômeno estudado.

O aporte teórico é respaldado em Labov (2008), Zilles e Faraco (2015) para basilar as discussões acerca das Variações e do Preconceito Linguísticos; Calvet (2002), Mollica e Braga (2015) que tratam da Sociolinguística; Bagno (1999, 2007, 2023), que dá enfoque ao preconceito linguístico diante das variações inerentes à língua. As análises sobre as variações e os preconceitos linguísticos dar-se-ão no âmbito da Educação do Campo, com esse propósito foram utilizados Arroyo (1999; 2004), Frigotto (2012), Caldart (2012) Santos (2017) e Silva (20018), dentre outros teóricos.

Esta pesquisa está organizada com os seguintes tópicos: Variação e o Preconceito Linguísticos no ensino da Língua Portuguesa na Educação do Campo: uma interlocução com a sociolinguística; A linguagem enquanto processo de construção social, cultural e geográfico; A interface entre Variação, Preconceito Linguísticos e Educação do Campo; Resultados e Discussões; Conclusões e Referências.

## **1 Variação e o Preconceito Linguístico no ensino da Língua Portuguesa na Educação do Campo: uma interlocução com a Sociolinguística**

Antes de iniciar a discussão acerca da Variação e do Preconceito Linguísticos na realidade da Educação do Campo, remetemo-nos a sociolinguística, que é apontada

4 Campesinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado. (Costa; Carvalho, 2009, p. 115)

5 A escola do campo é aquela que tem vinculação com a sua realidade, e isso não quer dizer que ela fique reduzida à realidade. A escola do campo é aquela que reconhece e trabalha a realidade na qual a escola está localizada e vai além dela. Aprofunda os conhecimentos, relacionando-os com a prática social, com o trabalho na terra, nas águas, nas florestas, com a cultura dos diversos povos. (Souza, 2022, p. 24)

---

por Bagno (2006, p. 209) como o ramo da linguística que “estuda as correlações entre fenômeno linguístico e fato social”. O homem é um ser social, desta maneira, o uso da língua, conseqüentemente, está relacionado aos fatores sociais e, por isso, não pode ser analisada de maneira isolada.

O termo Sociolinguística surgiu em meados dos anos de 1960, em um congresso organizado por William Bright na Universidade da Califórnia (Los Angeles). Nesse congresso, estavam presentes vários pesquisadores cujos estudos se voltavam para a relação entre linguagem e sociedade, como: John Gumperz, Einar Haugen, Dell Hymes, John Fisher, José Pedro Rona e William Labov (Oliveira, 2017, p. 4).

Nessa perspectiva, as pesquisas apontam que foi na década de 60 que a Sociolinguística se estabeleceu enquanto área de estudo. De acordo com Mariano e Silva (2017), foi exatamente nesta época que ascendem as pesquisas sobre a Variação Linguística e suas correlações com traços sociais das comunidades linguísticas, este campo de estudo se ampliou, visto que atualmente existem inúmeras pesquisas voltadas a analisar o uso da língua nas sociedades humanas.

Destarte, a sociolinguística é um ramo do conhecimento fundamental para dar sustentação ao debate sobre a Variação e Preconceito Linguísticos. Em vista disso, a sociolinguística estuda a relação existente entre a estrutura linguística, o uso da língua e os aspectos sociais e culturais produzidos. Logo, a língua é uma criação social e, portanto, não pode ser analisada como uma estrutura autônoma, imutável, estática, visto que tem uma total dependência com o contexto cultural, ambiental e Histórico. Assim, para compreender as variações da língua é primordial considerar, os aspectos sociais, culturais e históricos dos falantes.

A saber, “no Brasil, as pesquisas sociolinguísticas vêm se consolidando nas últimas décadas, ajudando a entender a diversidade linguística no que diz respeito tanto às variedades regionais quanto às variedades sociais.” (Pimentel, 2018, p.10). Portanto, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, seja na Educação do Campo ou na Educação Urbana precisa considerar que somos um povo cuja língua surge e se estrutura a partir da diversidade, logo, existem variações que precisam ser consideradas ao se trabalhar a linguagem.

Calvet (2002) advoga que o uso da língua sofre variações sociais, geográficas e históricas, cabendo à sociolinguística estudar o comportamento social que essas variações podem provocar, visto que a língua é um sistema social e heterogêneo. Além disso, a língua pode ser apontada como instrumento de poder, visto que é sempre marcada pela divisão da sociedade em classes sociais. Nessa direção, a escola deve atuar de modo a possibilitar que a língua seja um veículo que possibilite a

interação entre as pessoas, eliminando as formas de preconceito que segregam e excluem.

Dito isso, faz-se necessário admitir que historicamente o ensino da Língua Portuguesa seguiu um padrão normativo. Por isso, considerar a variação linguística no contexto da Educação Campesina é uma tarefa desafiadora, uma vez que na realidade da educação brasileira ainda existe uma postura que tenta homogeneizar as práticas educacionais. Quando a Variação não é considerada no contexto de uso da língua, surge o Preconceito Linguístico, outra artimanha segregadora e excludente, afinal, conforme Bagno (1999), não existe uma unidade no Português do Brasil.

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão (Bagno, 1999, p.18).

Nessa vertente, Santos (2017, p. 72) infere que “A educação brasileira tem sido excludente e dualista desde os tempos do Brasil-colônia, privilegiando, nesse sentido, a classe dominante, e quando se refere ao campo, essa exclusão aparece de forma ainda mais perceptível.” Assim, quando tratamos do ensino de Língua Portuguesa na Educação do Campo, é urgente admitir, reconhecer e reafirmar que ao longo da história a educação manteve um modelo excludente e segregador.

Nessa direção, o trabalho com Língua Portuguesa foi pensado e formulado de forma igual para todos, levando em consideração os princípios hegemônicos da classe dominante, desconsiderando a especificidade local e regional da população brasileira.

No Brasil, ainda não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional. A Ciência Linguística vem, timidamente, apontando estratégias que visam a aumentar a produtividade da educação e a preservar os direitos do educando. Essa contribuição será tanto mais efetiva se fundamentada na convicção de que a situação sociolinguística brasileira apresenta peculiaridades que a distinguem da de outros países. As atividades científicas na área não se podem restringir, portanto, a uma simples importação. É indispensável o desenvolvimento de um aparato teórico-metodológico adequado à realidade nacional (Bertoni-Ricardo, 2005, p. 18).

Contudo, é sabido que o Brasil é um país marcado pela diversidade, logo, a educação carece de práticas que contemplem e respeitem as mais variadas manifestações sociais e culturais dos estudantes. A realidade posta convoca a assumir uma postura diferente, que se contraponha ao modelo dominante de educação,

---

no qual a língua é um meio de exercer poder e sobrepor uma classe sobre a outra. Nessa trajetória, o ensino da Língua Portuguesa nas escolas do campo não pode desconsiderar as diferenças sociolinguísticas, tampouco alimentar preconceitos em relação aos diversos falantes.

Não se pode perder de vista que é função da escola promover uma formação que respeite a diferença e a pluralidade dos estudantes. Não cabem, portanto, práticas preconceituosas que desconsiderem as heterogeneidades, Bagno e Rangel (2005, p. 78) inferem que,

O preconceito disseminado sobre essas variedades é, essencialmente, a transferência, para o plano linguístico, de preconceitos que são, no fundo, sociais. Se uma pessoa é pobre, se tem origem rural, se não tem educação formal, se provém de uma região considerada atrasada, sua maneira de falar a língua será considerada (como suposta decorrência “natural” desses fatos) “pobre”, “tosca”, “inculta”, “atrasada” etc.

O campo deve ser concebido como espaço que tem suas particularidades e possibilidades, por conseguinte, a escola enquanto espaço privilegiado de formação, de produção de conhecimento e fortalecimento da variação linguística pode trabalhar com o intuito de proporcionar reflexões sobre a educação e os saberes do campo, a fim de fortalecer e valorizar a identidade camponesa, bem como a forma de falar dos camponeses.

Consoante Pereira (2016, p. 635), “as escolas do Brasil precisam exercitar a contextualização dos conhecimentos linguísticos dos educandos à prática educativa da sala de aula, afirmando, assim, as identidades e valores culturais específicos desses sujeitos.”, de modo a proporcionar uma educação que contemple a diversidade linguística da população.

A escola precisa ser um lugar onde a diversidade seja respeitada, isso perpassa pela valorização das diversas formas de linguagem que são utilizadas no sentido de estabelecer a expressão verbal, bem como pelo confronto ao preconceito, que pode ser disseminado de inúmeras maneiras, inclusive, linguístico. Não se pode desconsiderar que, diante da diversidade do nosso país, temos os distintos modos de falar quanto aos aspectos culturais, regionais, geográficos e sociais.

## **2 A linguagem enquanto processo de construção social, cultural e geográfica**

A língua faz parte do modo de vida e de organização da humanidade. Conforme Calvet (2002), não podemos definir língua apenas como um instrumento de comunicação, afinal essa relação não acontece de forma neutra nem imparcial, pois existe um arsenal de comportamentos entre o falante e sua língua que gera

sentimentos diversos e exerce influência na forma de se comunicar. Portanto, a língua está em processo de construção e recebe influências sociais, culturais e geográficas.

Ainda segundo Calvet (2002, p. 69), “se os usos geograficamente, culturalmente e historicamente, norma espontânea varia da mesma maneira, não se tem as mesmas atitudes linguísticas na burguesia e na classe operária em Londres ou na Escócia, hoje e em cem anos atrás.” Nesse contexto, o autor corrobora ao elucidar como as ações linguísticas sofrem variações quanto aos aspectos sociais e geográficos. Em vista disso, é fundamental considerar que a língua sofre variações diversas.

A Variação Linguística se caracteriza pelas diversas maneiras de falar o idioma de um povo, conseqüentemente, a língua é um sistema vivo e pode ser modificada por seus falantes. “A variação linguística é uma realidade, embora razoavelmente bem estudada pela sociolinguística, pela dialetologia e pela linguística histórica, provoca em geral relações sociais negativas.” (Faraco, Zilles, 2015. p. 7). Por isso, é fundamental trabalhar a variação linguística em sala de aula no intuito de evitar o preconceito, afinal, o caráter variacionista da língua faz parte da mesma sociedade que tanto a discrimina, é imprescindível romper com o preconceito e construir práticas que associem aprendizagem e respeito.

Em conformidade com Sá (2007), a língua acompanha a estrutura social e varia mediante os grupos sociais em que os falantes estão inseridos, por conseguinte, as instituições de ensino devem considerar a heterogeneidade linguística no intuito de coibir o preconceito linguístico. É evidente que a norma culta não pode ser dispensada das salas de aula, todavia, a escola deve considerar os valores sociais, já que os contextos histórico, social, cultural e geográfico incidem sobre a língua.

Corroborando com essas premissas, vale ressaltar que não cabe mais na escola práticas que ignorem a diversidade cultural dos estudantes, e essa diversidade abrange também a forma de falar. A saber, a escola precisa desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem as reflexões sobre a variação linguística, considerando que a língua é heterogênea, dinâmica e está em constante transformação. De modo a promover ações concretas que valorizem e reconheçam a variedade linguística presentes no repertório dos estudantes, e possibilite repensar as práticas que tendem a rotular como “certo” e “errado” no que tange ao uso da língua. A língua vista apenas pelo viés dicotômico “de quem sabe falar bem” e “de quem não sabe falar”, além de cristalizar o preconceito, revela um fosso social muito grande, separando às pessoas em “classes”.

Em consonância com pressupostos defendidos por Labov (2008), não existe uma organização de fala homogênea, nem um modelo de ouvinte ou falante padrão. Em razão disso, é legítimo afirmar a existência de variação e de estruturas heterogêneas

---

da linguagem. Assim, as diferentes maneiras e situações de comunicação podem apresentar formas de falar diferentes, e à sociolinguística cabe analisar como essas variações são estabelecidas.

Para Bagno (1999), é necessário que as práticas escolares reconheçam a verdadeira diversidade linguística de nosso país para assim planejar de forma mais coerente as práticas pedagógicas, a fim de não marginalizar a população dos falantes das variedades não padrão. Visto que o preconceito linguístico está associado à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Diante disso, a escola pode e deve trabalhar no sentido de propor práticas que considerem a variação linguística dos estudantes, mostrando que a gramática que é ensinada na escola é uma das possibilidades, dentre outras, de uso da língua.

As transformações linguísticas sofrem influências ao longo da história, existe assim uma interface entre os aspectos sociais e a utilização da linguagem. Nessa perspectiva, Mollica e Braga (2015) reconhecem a língua em constante processo de modificação e marcada pela heterogeneidade. Outrossim, no Português falado no Brasil existem várias situações de palavras que, embora apresentem escrita distinta, são equivalentes quanto aos aspectos semânticos, o que se constitui enquanto variação. Nesse seguimento, o campo de interesse do Sociolinguística analisa essas variações e como elas se dão de acordo com cada ambiente, cultura e tempo histórico.

Cabe a Sociolinguística investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos e prever seu comportamento regular e sistemático. Assim, compreende-se que a variação e a mudanças são contextualizadas, constituindo o conjunto de parâmetros um complexo estruturado de origens e níveis diversos. Vale dizer, os condicionamentos, que concorrem o emprego de formas variantes são em grande número, agem simultaneamente e emergem de dentro ou de fora dos sistemas linguísticos (Mollica, Braga, 2003, p. 11).

Cabe ressaltar que quando a Variação Linguística é concebida como algo negativo ou para determinar superioridade ou inferioridade entre os falantes, acontece aquilo que Bagno (1999) vai indicar como Preconceito Linguístico. Atualmente alguns movimentos vêm sendo erguidos a fim de lutar contra as distintas manifestações preconceituosas, no sentido de denunciar o quão as ações movidas pelo preconceito são frutos da ignorância, intolerância ou estão veiculadas a algumas manipulações ideológicas. Na obra “Preconceito Linguístico - O que é e como se faz”, o autor evidencia uma série de mitos acerca do preconceito linguístico, dentre eles destacamos o que se refere a ideia que no Brasil existe uma língua padrão, uma língua unificada.

Ora, a verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país — que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito —, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo. São essas graves diferenças de status social que explicam a existência, em nosso país, de um verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variedades não-padrão do português brasileiro — que são a maioria de nossa população — e os falantes da (suposta) variedade culta, em geral mal definida, que é a língua ensinada na escola (Bagno, 1999, p. 16).

É necessário destacar que, se no Brasil a linguagem não é unificada, ela sofre distintas influências. Em função disso, a escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e desenvolvimento, precisa trabalhar no sentido de reconhecer a variação linguística presente no país, bem como promover ações que possibilitem o respeito e valorização da diversidade do nosso país. Enfim, somos diversos no modo de falar, vestir, alimentar, enfim, somos marcados pela diferença.

### **3 A interface entre Variação, Preconceito Linguísticos e Educação do Campo**

A Educação do Campo se constitui enquanto um projeto de sociedade que luta pelo direito à terra e concomitantemente por uma educação do campo que respeite, valorize e contemple a diversidade dos povos do campo. A Educação Campesina é reconhecida como política pública a partir de 2002, depois de intensos movimentos de lutas e reivindicações que foram protagonizados por sujeitos do campo que resistiam à dominação, negação da terra e à educação pública de qualidade.

Caldart (2012) infere que a Educação do Campo tem origem a partir de questões práticas e busca trabalhar a riqueza social e humana existente na diversidade dos sujeitos. Vale elucidar que os desafios são atuais e apontam a necessidade de intensificar as lutas e movimentos que reivindicam a garantia de uma educação universal que atenda às necessidades da população camponesa. O processo histórico de consolidação e luta da Educação do Campo ilustra que desde sua origem a pauta de reivindicações se firmaram na defesa de uma educação que considere e respeite as diferenças individuais, mas também coletivas.

Em consonância com Arroyo, Caldart e Molina (2004), o campo deve ser concebido como espaço quem tem suas particularidades e possibilidades, é evidente que a escola enquanto lugar de formação, de produção de conhecimento e fortalecimento da cultura pode trabalhar no sentido de conferir uma educação que possibilite reflexões sobre os saberes do campo, com o intuito de fortalecer e

---

valorizar a identidade campestre, bem como a forma de falar e se comunicar dos campestres.

Dessarte, quando pensamos a Variação e o Preconceito e sua interface com a Educação do Campo, interessa-nos saber como as práticas educativas têm trabalhado essas temáticas? Diante dessa inquietação, defendemos que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas do campo deve ser pautado no sentido de construir uma proposta que favoreça a construção de conhecimentos e do respeito às diversas formas de comunicação e variação da língua. Nesse sentido, a escola tem a função social de colaborar na construção do respeito à diversidade cultural, mas também linguística.

Outro ponto relevante que precisamos considerar são as proposições do que é falar correto, tais posturas vêm encharcadas de preconceitos. Segundo Calvet (2002), a ideia do “bem falar” possui um estereótipo à medida que limita aquilo que se configura enquanto falar corretamente. Afinal, o uso da língua pode variar mediante os aspectos sociais, geográficos, culturais e históricos, à proporção que as variações vão acontecendo, normas vão sendo criadas. Consequentemente, não é possível eleger apenas uma norma para conduzir o uso da língua.

Discutir Variação Linguística e Preconceito Linguístico na Educação do Campo é algo possível e necessário, afinal a Educação do Campo entende e defende a urgência de políticas públicas educacionais que respeitem e contemplem a diversidade dos povos campestres. Ademais, é imprescindível assinalar que a língua é uma construção social, portanto, precisa ser compreendida dentro dos seus aspectos culturais, históricos e sociais. Nessa continuidade, Frigotto (2012) adverte que os comportamentos e ações humanas são construídos historicamente e culturalmente.

A língua que falamos, os valores, os sentimentos, os hábitos, o gosto, a religião ou as crenças e os conhecimentos que incorporamos não são realidades naturais, mas uma produção histórica. São os seres humanos em sociedade que produzem as condições que se expressam no seu modo de pensar, sentir e de ser (Frigotto, 2012, p.268).

Cabe salientar que entre os princípios da Educação do Campo se encontra o respeito à diversidade, dito isso, quando voltamos o olhar em direção à Sociolinguística e ao estudo da Variação e do Preconceito Linguístico, percebemos que existe uma interface entre variação e preconceito linguístico e a educação do campo. Embora saibamos que a Educação do Campo seja uma concepção mais ampla que extrapola as questões pedagógicas, não exclui a discussão da necessidade de práticas que respeitem a heterogeneidade dos povos do campo. Consoante

Arroyo (2012), a Educação do Campo, historicamente, é erguida a partir da luta pelo reconhecimento e valorização da diversidade do campesinato.

O reconhecimento da diversidade de coletivos em lutas por terra, território, trabalho, educação, escola está presente na história da defesa de outra educação do campo nas conferências, no fórum e na pressão por políticas públicas, na proximidade dos cursos de Formação de Educadores, Pedagogia da Terra e Formação de Professores para o campo, indígenas, quilombolas etc. A diversidade está exposta e exige reconhecimento. Neste verbete, discute-se a construção da diversidade no próprio movimento de conformação da educação do campo (Arroyo, 2012, p. 231).

Compreende-se que a escola é um dos espaços sociais privilegiados de construção de conhecimento e transformação social. Nessa perspectiva, Arroyo e Fernandes (1999) mensuram a urgência de implantar no processo de educação uma estrutura inclusiva, assim, a escola precisa adotar estratégias práticas com o intuito de ofertar uma educação democrática, igualitária, capaz de respeitar a diversidade de crianças, jovens e adultos do campo. Nessa perspectiva é urgente desconstruir a visão urbanocêntrica que supervaloriza a cidade como espaço do saber ideal e o campo como lugar do atraso.

De acordo com Silva (2018), a lógica urbanocêntrica é frequentemente adotada nas escolas do campo e tem uma perspectiva voltada aos conteúdos amparados pelo processo de urbanização, assim, o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, apresentada como superior e moderna. A exemplo desta lógica adotada nas escolas do campo, temos o ensino de Língua Portuguesa, quando segue o modelo do ensino da cidade, não considerando assim, as diversidades e especificidades do campo, bem como o modo de falar dos camponeses.

Nesse contexto, Bagno (2007) enfatiza que a língua é falada por seres humanos que vivem em sociedades, se esses seres humanos e essas sociedades são sempre, em qualquer lugar e em época, heterogêneos, diversificados, instáveis, sujeitos a conflitos e a transformações, o estranho, o paradoxal, o impensável seria justamente que as línguas permanecessem estáveis e homogêneas

Em suma, entendemos que existe um preconceito voltado às variações linguísticas presentes na população que vive no campo e acontece sob dois vieses: primeiro, o preconceito voltado à forma de falar e, segundo, o preconceito por pertencer à população que vive no campo, o que revela preconceitos sociais e geográficos alicerçados a partir de ideologias que supervalorizam a cidade em detrimento do campo, logo os camponeses vivenciam um duplo preconceito, por ser do campo e pela sua maneira de falar. Todavia, é inadmissível que a escola reforce

esses comportamentos. Afinal, o processo educacional deve respeitar as diferentes formas de existir, dentre elas, a heterogeneidade da fala.

#### 4 Resultados e Discussões

O presente artigo possibilitou perceber que a interface entre Variação e o Preconceito Linguísticos nas aulas de Língua Portuguesa na Educação do Campo é uma temática discutida por perspectivas diferentes, contudo é comum a postura que defende e legitima a língua enquanto um fenômeno social e mutável. Cabe destacar que foram localizados poucos estudos que tratavam diretamente da temática pesquisada, apesar da importância do tema, o que aponta a necessidade de mais pesquisas que se proponham a investigar a interface entre Variação e Preconceito Linguístico na Educação do Campo.

No Quadro 1, elencamos textos que apresentam reflexões sobre a Variação e Preconceito Linguísticos na Educação do Campo.

Quadro 1 – Estudos selecionados

Autor / ano de publicação/tipo de texto	Título	Objetivo
Izabella Regina Basso Pimentel 2018 Dissertação de Mestrado	A abordagem da variação linguística no contexto da escola do campo.	Elaborar uma proposta de intervenção para o Ensino Fundamental com o intuito de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva, sociolinguisticamente, sensível.
Telma Maria Pereira dos Santos, Fabrício da Silva Amorim, Bárbara Elaine Correia de Santana 2022 Artigo científico	Educação do Campo e Sociolinguística Educacional: trilhas pedagógicas decoloniais	Discutir a perspectiva de ensino de língua, no âmbito da Educação do Campo, objetivando circunscrevê-la em um conjunto de práticas político-pedagógicas de natureza decolonial.
Silmara Aparecida Ponciano, Mauricio Vitória Fagundes 2021 Artigo científico	Educação do Campo: valorização através da língua.	Suscitar reflexões acerca da educação no campo, começando por um breve histórico da mesma e finalizando com a valorização do aluno campesino através do estudo da variedade linguística.
Lenilson de Almeida Feitosa 2023 Artigo científico	Crenças e atitudes nas escolas do campo: o que dizem os professores sobre os fenômenos variacionistas do Português brasileiro?	Avaliar as atitudes linguísticas dos docentes de Língua Portuguesa, diante dos fenômenos variacionistas do Português no Brasil proferido pelos alunos do 6º ano em uma Escola Pública Municipal, localizada no território rural do município de Breves/PA.

Rosenildo da Costa Pereira 2016 Artigo científico	Educação escolar e população do campo - Por um ensino de português bidialetal	Analisar o efeito “devastador” do ensino de português padrão no processo ensino-aprendizado e no rebaixamento da identidade linguística dos alunos das classes populares do campo da Amazônia Paraense.
---	---	---

Fonte: Elaborados pelas autoras.

O quadro 1 traz uma visão geral dos textos analisados, de modo a situar a autoria, ano de publicação, tipo de texto, título, objetivo e as principais contribuições do estudo. Na direção de buscar responder ao objetivo da presente pesquisa, destacamos aspectos que foram abordados pelos 5 (cinco) textos listados a seguir.

Na pesquisa desenvolvida por Pimental (2018), a autora defende que os sujeitos do campo necessitam de uma educação desenvolvida e fundamentada a partir da cultura e das necessidades humanas, culturais e sociais dos camponeses e afirma que “é possível desenvolver um material próprio e diversificado, diferente daquele apresentado pelos livros didáticos, capaz de despertar a curiosidade dos alunos e o empenho deles na realização das atividades, promovendo prazer e aprendizado” (Pimentel, 2018, p.119).

A autora indica a urgência de o ensino de Língua Portuguesa nas escolas do campo desenvolver ações pedagógicas que fomentem reflexões acerca das possibilidades de variação da língua, além de assinalar ainda a possibilidade, bem como a necessidade de minimizar o preconceito, fomentar a valorização da variedade linguística por meio de um trabalho pedagógico que seja capaz de desenvolver ações voltadas a preparar os estudantes para a vida e para lidar com as diversidades da língua.

Santos, Amorim e Santana (2022, p. 17) mencionam que “o ensino sociolinguístico de português, no âmbito da Educação do Campo, representa uma necessária ação pedagógica para valorização de falares locais, contribuindo para o resgate/fortalecimento da autoestima (linguística) dos estudantes camponeses”. Os autores apontam que o preconceito linguístico tem uma relação entre língua e a colonialidade.<sup>6</sup> Por isso, indicam a urgência de práticas que desconstruam a noção

6 Entende-se por colonialidade, aspectos relativos à estigmatização da identidade vernacular do sujeito do campo, operada por discursos e práticas normativas de reconhecimento apenas da norma linguística herdada pelo colonizador como instrumento eficaz de comunicação. (Santos, Amorim e Santana (2022, p. 3). Para maior esclarecimento acerca do termo coloquialidade sugerimos a leitura de Quijano, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. p.227-278, 2005.

---

de superioridade entre os povos, de modo a valorizar o modo de ser, falar e existir de quem vive tanto no campo quanto na cidade.

De acordo com Santos, Amorim e Santana (2022), no que concerne à Educação no Campo, existe uma certa imposição de um currículo historicamente baseado na colonialidade, o que exclui das atividades didáticas aspectos que considerem a identidade cultural do sujeito do campo, uma vez que a sua cultura é descrita como inferior em relação à cultura dominante – europeia, industrial, urbanizada. Para os autores, essas práticas reproduzem uma herança colonialista que perdura na realidade educacional do nosso país. Os autores convocam o desdobramento de outras pesquisas que objetivem a mobilização de práticas voltadas à Língua Portuguesa, em escolas do campo, a fim de superar o modelo colonial que ignora a variação linguística e sustentam o preconceito.

O artigo de Pereira (2016) corrobora com as ideias defendidas pelos autores citados nesta sessão, ao apontar que o nosso sistema educacional precisa reconhecer a diversidade linguística existente entre os falantes de uma língua. Ademais, o autor infere que todos os educadores comprometidos com a educação das camadas populares do Brasil devem propagar entre os estudantes a convicção de que não foi cientificamente comprovado que, diante da variedade da língua, exista uma que seja superior ou inferior, “melhor” ou pior que outra, visto que todas as línguas inquestionavelmente estão sujeitas à variação.

Nessa lógica os educadores, em especial os professores de língua portuguesa, devem pensar e repensar sobre suas práticas educativas com o intuito de colaborar com a transformação da sociedade. Visto que, não há ninguém melhor do que os “estudiosos desta área do conhecimento, para alertar os alunos de que seu conhecimento dialetal é tão válido quanto qualquer outro conhecimento linguístico no território brasileiro, ratificando a identidade cultural dos sujeitos” (Pereira, 2016, p. 636). Enfatiza-se, assim, o compromisso social de professores com a propagação de uma educação inclusiva, socialmente justa e democrática.

O estudo desenvolvido por Ponciano e Fagundes (2021) apresenta a problemática vivenciada pelos estudantes do campo em relação à falta de valorização dos seus modos de vida, o que interfere na autoestima desses sujeitos. Os autores descrevem a experiência de uma atividade da disciplina de Língua Portuguesa que trabalhou leitura, escrita e produção de texto a partir da valorização de expressões e a linguagem que refletem a realidade dos estudantes. A atividade demonstrou o quanto é possível ações didáticas valorizarem os povos do campo e suas variações linguísticas.

Para Ponciano e Fagundes (2021), o professor deve utilizar a gramática normativa nas aulas de Língua Portuguesa, contudo, não pode coibir totalmente a possibilidade de interação que é a condição do exercício da linguagem. O caminho é apresentar a norma padrão como uma alternativa de linguagem, mas não como a única, legitimando, assim, a possibilidade de variação da língua. Dessa maneira, por intermédio de ações práticas, os educadores são capazes de imprimir um novo significado ao ensino de Língua Portuguesa.

Feitosa (2023) propõe que é crucial identificar as crenças e atitudes linguísticas dos professores frente a essa realidade linguística. Assim, é oportuno destacar que o falar “diferente” é uma manifestação da língua, e nessa ótica as práticas docentes devem seguir os parâmetros de uma pedagogia da variação, de forma a cultivar no educando uma consciência linguística e cultural. Essas ações não descartam a instrução da variedade padrão, pelo contrário, ela deve ser ensinada, entretanto, sem engessar a educação e/ou impor a superioridade entre as variações.

As proposições de Feitosa (2023), bem como de Ponciano e Fagundes (2021) indicam que a prática docente ainda é pautada na valorização do ensino prescritivo da gramática normativa, que pode incidir no preconceito, ignorar a identidade dos povos e no apagamento das variantes linguísticas faladas pelos discentes das escolas ribeirinhas. Desse modo, é cabível que, ao utilizar a norma vigente, não se ignore o caráter variacionista da língua. Tal posicionamento pode ser verificado também em:

O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua (Bagnó, 1999, p.9).

Diante do que foi observado, cabe ressaltar que é consenso entre os estudos a importância da valorização do estudante camponês, e esse movimento pode acontecer por meio do estudo da variedade linguística. Além disso, existe entre as ideias defendidas nos textos o reconhecimento de que a função do ensino de Língua Portuguesa deve se pautar na construção de práticas que não reproduzam o preconceito linguístico. Essas práticas perpassam pelo respeito às experiências (sociais, culturais e históricas) trazidas pelo educando ao âmbito escolar. Para Freire (1996, p. 33):

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O

Entre os estudos analisados é possível observar que embora de maneira incipiente, temos iniciativas que consideram os pressupostos basilares da sociolinguística ao trabalhar a noção da variação linguística nas ações pedagógicas. Existe uma notória convergência no referencial utilizado, pois todos os estudos trazem pressupostos dos estudos de Bagno para discutir a sociolinguística e o caráter heterogêneo da língua e utilizam obras consagradas, como Labov (2008), Calvet (2002), para dar sustentação teórica às discussões.

A partir dos estudos analisados, observou-se que, embora os resultados apontem a importância de reconhecer a variação linguística, indicam que, nas escolas do campo, as práticas de ensino da Língua Portuguesa que possibilitam a reflexão acerca da variação linguística e do preconceito linguístico são tímidas, o que indica a urgência de modificação nas ações pedagógicas para que se garanta uma educação democrática e integral. É imprescindível que a escola e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa reconheçam os conhecimentos de vida, da história e cultura do campesinato, reforçando e fortalecendo, assim, a identidade do educando do campo.

Cabe inferir que, em geral, durante o mapeamento dos estudos, localizamos inúmeras pesquisas referentes à temática de Variação e Preconceito Linguísticos no ensino de Língua Portuguesa. No entanto, encontramos um número reduzido de pesquisas que tratam da Variação e Preconceito Linguísticos no contexto da escola do campo, ou localizamos estudos com reflexões pouco consistentes que não apresentavam a necessária discussão teórico-metodológica exigida. Isso sinaliza a necessidade da realização de outras pesquisas com discussões mais consistentes e críticas que abordem a sociolinguística variacionista e suas implicações na contemporaneidade, tanto no plano teórico como nas ações pedagógicas.

### **Considerações finais**

Nesta pesquisa, buscamos reflexões acerca daquilo que é investigado sobre a Variação e o Preconceito Linguísticos nas escolas do campo a partir do ensino de Língua Portuguesa. Ao analisar os textos, fica evidente que ainda carecemos de mais estudos que se debrucem sobre o assunto. Além do mais, verifica-se que é de suma importância que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas do campo deve estar articulado com a realidade social dos estudantes, considerando-se o caráter heterogêneo da língua.

Em suma, apreende-se que é necessário debater o ensino da Língua Portuguesa, de modo a pensar estratégias que contribuam para a construção de um espaço escolar diverso, capaz de respeitar os distintos fenômenos linguísticos. Vale ressaltar, a língua se constrói a partir do processo histórico que passa por variações e transformações, não cabendo, no ambiente educacional, preconceitos e ideias que aprisionem ou imponham um modelo linguístico engessado.

Outrossim, reconhecemos a importância do ensino da gramática, porém, não na perspectiva que é dada, como a única possibilidade da língua, sem nenhuma reflexão sobre os fenômenos existentes e/ou considerando tais fenômenos com algo “errado”. Posto que existem outras possibilidades de uso da língua, por essa razão, entendemos que a variação linguística precisa ser considerada nas ações pedagógicas.

Em vista disso, defendemos que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas do campo deve objetivar criar uma proposta que favoreça a construção de conhecimentos sobre a variedade da língua. Afinal, a escola tem a função social de colaborar para a instauração do respeito à diversidade à medida que reconhece o fenômeno da variação linguística e contribui para o desarraigamento do preconceito linguístico. Sobre as contribuições das pesquisas, é consenso entre as proposições dos autores a importância de um ensino de Língua Portuguesa na Educação do Campo que considere a identidade e aspectos culturais e sociais dos educandos.

O universo do problema apresentado neste artigo não se esgota aqui, por isso, é fundamental o desenvolvimento de outros estudos que visem contribuir na direção de promover uma educação democrática que respeite e contemple a diversidade dos povos do campo. Assim, foi identificado que, embora existam avanços e uma literatura extensa que se debruce a discutir a Variação e o Preconceito Linguísticos, na realidade da Educação do Campo, esse movimento ainda é incipiente. O que indica que existe um longo percurso até que, de fato, efetivem-se ações pedagógicas nas escolas do campo que considerem a heterogeneidade da língua e entendam o ensino da Língua Portuguesa enquanto uma possibilidade de valorização, reconhecimento da cultura e diversidade do campo, de modo a romper com o viés do preconceito.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo. Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*. n° 2. Brasília.1999. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo).

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

- 
- BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 15. ed. Laiola São Paulo: Contexto, 2006. p.209
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso - Por uma pedagogia da variação lingüística*. São Paulo. Parábola. 2007.
- BAGNO, Marcos. RANGEL, Egon. Tarefas da educação lingüística no Brasil. *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 12 de junho de 2023.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: edições Loyola, 1999.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nóis cheguemu na iscola, e agora? – Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. et al, (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012.p. 267-273.
- CALVET, L. Sociolingüística: uma introdução crítica. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CAMACHO, Roberto Gomes. Da linguística formal à linguística social: o protagonismo do falante. In: BRANDÃO, Flávio Silva; ROMOALDO, Edson Carlo; PEREIRA, Hélcio Batista [Orgs.]. *Da Variação Linguística à "Pedagogia da Variação": descrição e ensino de português*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 248p.
- COSTA, Francisco de Assis. CARVALHO, Horácio de Martins. Campesinato. in: CALDART, Roseli. Salete. et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo, 2ª edição: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 115-122.
- FEITOSA, Lenilson de Almeida. Crenças e atitudes nas escolas do campo: o que dizem os professores sobre os fenômenos variacionistas do português brasileiro? In: *Revista Falas Breves*, no. 12, junho de 2023, Breves-PA. p. 83-84 Disponível em: <https://www.falasbreves.ufpa.br/index.php/revista-falas-breves/article/download/307/261> acesso em 09 de setembro de 2023.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Umnilateral. In: CALDART, Roseli Salete. et al, (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012.p. 267-273.
- GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de pesquisa*. 4ª edição. São Paulo. Editora Atlas, 2002. p. 44.
- LABOV, W. *Padrões sociolingüísticos*. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972]
- MARIANO, Rafaela. SILVA. Beatriz. *Sociolinguística*. 2. Língua portuguesa - Aspectos sociais. Londrina. Editora e Distribuidora Educacional S.A. 2017. 200 p. Disponível em: [https://cm-kls-content.s3.amazonaws.com/201702/INTERATIVAS\\_2\\_o/SOCIOLINGUISTICA/U1/LIVRO\\_UNICO.pdf](https://cm-kls-content.s3.amazonaws.com/201702/INTERATIVAS_2_o/SOCIOLINGUISTICA/U1/LIVRO_UNICO.pdf) Acesso: 09 de novembro de 2023.
-

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed., São Paulo: Contexto, 2015.

OLIVEIRA, Thiago Soares. A sociolinguística e a questão da variação: um panorama geral. *Revista Letras*, Curitiba, v. 19, n. 25, p. 01-18, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl> acesso em 09 de novembro de 2023.

PEREIRA. Rosenildo da Costa. Educação escolar e população do campo: Por um ensino de português bidialetal. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 627-638, jul./dez. 2016. Disponível em: Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/598/710/2253> acesso em 05 de outubro de 2023.

PIMENTEL, Izabella Regina Basso. *A abordagem da variação linguística no contexto da escola do campo*. 2018. 146 f. Dissertação (Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3674> Acesso em: 10 de outubro de 2023.

PONCIANO. Aparecida, Silmara. FAGUNDES, Maurício Vitória. *Educação do Campo: valorização através da língua*. Ministério da Educação. Universidade Federal do Paraná- setor Litoral. [s.d] Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/54545/R%20-%20E%20-%20SILMARA%20APARECIDA%20PONCIANO.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 10 de outubro de 2023.

SÁ, Edmilson José de. *Estudos de variação linguística: O que é preciso saber e por onde começar*. São Paulo: Texto novo, 2007.

SANTOS, Arlete. Ramos. Educação do Campo e Agronegócio: Território de Disputa. *Educação em Revista*, Marília, v.18, n.2, 2017, p. 71-90. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7415/4686> Acesso em: 13 de setembro de 2023. p.72.

SANTOS, Maria Telma Pereira dos; AMORIM, Fabrício da Silva; SANTANA, Elaine. Correia. de. Educação do Campo e Sociolinguística Educacional: Trilhas pedagógicas decoloniais. *Enlaces*, Salvador, v. 3, 2022. DOI: 10.55847/enlaces.v3i.962. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/enlaces/article/view/962>. Acesso em: 12 setembro de 2023.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 23-41, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/46390>. Acesso em: 29 maio. 2023.

ZILLES, Ana M. S.; FARACO, Carlos A. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 31-51.

Submetido: 29/11/2024

Aceito: 21/02/2025

Publicado: 22/02/2025



Vol. 01, **Nº 03** (2024)  
ISSN: 2966-0130

# REVISTA FIOS DE **LETRAS**

EDUCAÇÃO MORAL NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO  
LÍNGUA ESTRANGEIRA NA CHINA: PERSPECTIVAS E  
PRÁTICAS NO NÍVEL ELEMENTAR

Yanping Tang

**Educação moral no ensino de português como língua estrangeira na China: perspectivas e práticas no nível elementar**

*Moral education in teaching portuguese as a foreign language in China: perspectives and practices at the elementary level*

**Yanping Tang<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7047-2896>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5917570436524570>

**RESUMO:** Para promover o desenvolvimento integral dos alunos, a educação moral baseada no currículo, que integra a formação de valores à construção de conhecimentos e ao desenvolvimento de competências, tem sido um tema central nas reformas pedagógicas do ensino superior na China nos últimos anos. Este artigo tem como objetivo explorar práticas pedagógicas de educação moral no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) no nível elementar, utilizando três abordagens principais: o ensino de fonética, a exploração de textos didáticos e a introdução à cultura lusófona. Ao longo do ano letivo de 2023-2024, foi implementada uma intervenção pedagógica numa disciplina optativa de Português Elementar na Universidade de Jilin, e a eficácia da educação moral foi avaliada por meio de observações em sala de aula e análises quantitativas e qualitativas dos questionários. Os resultados indicam que as três estratégias utilizadas - atividades de expansão fonética, exploração de elementos morais nos textos e introdução da cultura lusófona - não apenas enriqueceram o conteúdo curricular, como também contribuíram para uma formação mais integral dos alunos, unindo o desenvolvimento de competências linguísticas à interiorização de valores éticos. O estudo também identificou desafios, como a necessidade de sistematizar os elementos da educação moral e de criar materiais didáticos mais adequados para os diferentes níveis de PLE. Espera-se que este estudo contribua para a reflexão sobre a integração da educação moral no ensino de PLE.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Moral. Português como Língua Estrangeira. China. Prática Pedagógica.

**ABSTRACT:** To promote the holistic development of students, curriculum-based moral education, which integrates the formation of values with the construction of knowledge and the development of skills, has been a central theme in the pedagogical reforms of higher education in China in recent years. This article aims to explore pedagogical practices of moral education in the teaching of Portuguese as a Foreign Language (PFL) at the elementary level, utilizing three main approaches: phonetics instruction, the exploration of teaching texts, and the introduction to Lusophone culture. Throughout the academic year 2023-2024, a pedagogical intervention was implemented in an elective Elementary Portuguese course at Jilin university, and its effectiveness of moral education was evaluated through classroom observations and quantitative and qualitative analyses of questionnaires. The results indicate that

<sup>1</sup> Possui graduação em Língua Portuguesa pela Universidade de Língua e Cultura de Pequim(2018) e mestrado em Mestrado em Português Língua Segunda/Estrangeira pela Universidade do Porto(2020). Atualmente é Professora de Português da Universidade de Jilin. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

---

the three strategies employed - phonetic expansion activities, exploration of moral elements in texts, and the introduction of Lusophone culture - not only enriched the curricular content but also contributed to a more holistic formation of students, uniting the development of linguistic competencies with the internalization of ethical values. The study also identified challenges, such as the need to systematize the elements of moral education and to create more appropriate teaching materials for different levels of PFL. It is expected that this study will contribute to the reflection on the integration of moral education in PFL instruction.

**KEYWORDS:** Moral Education. Portuguese as a Foreign Language. China. Pedagogical Practice.

## Introdução

O tema de educação moral baseada no currículo (equivalente a *kecheng sizheng* em chinês) tem-se destacado significativamente na reflexão sobre a reforma pedagógica do ensino superior chinês nos últimos anos, como evidenciado pelo aumento de publicações nesta área. Em 2016, durante uma conferência sobre o trabalho ideológico e político no ensino superior, foi proposta pela liderança nacional o termo de educação moral baseada no currículo, que tem sido desde então desenvolvido como um princípio e uma prática educacionais (Luo, 2021, p. 60). Já em 2020, o Ministério da Educação elaborou as *Orientações para a construção da educação moral baseada no currículo nas instituições de ensino superior* (doravante designadas por *Orientações*), exigindo a implementação da tarefa fundamental de formar indivíduos virtuosos em todos os aspectos, promovendo de forma abrangente a construção da educação moral nos currículos. De acordo com as *Orientações*, a formação de talentos nas instituições de ensino superior é um processo que unifica a educação moral e a formação profissional, incorporando a formação de atitudes e valores, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências. Na época, muitos professores de línguas estrangeiras universitários ainda se sentiam confusos com o termo da educação moral baseada no currículo e não sabiam como implementá-la nas aulas (Wen, 2021), mas, atualmente, após poucos anos, a educação moral baseada no currículo tornou-se um grande interesse acadêmico e tem sido implementado amplamente nas universidades.

No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, muitos estudos debruçam-se sobre a definição do conceito de educação moral (Zhang; Wang, 2020; Wen, 2021), a extração dos seus elementos-chave (Huang, 2022; Xia; Tang; Jin, 2023), o planejamento pedagógico (Hu, 2021; Xiang, 2022; Zhan; Xu, 2024), os métodos de implementação (Guo, 2022; Zhan, 2022; Hu; Zhong, 2023) e a avaliação desta dimensão (Hu, 2024),

entre outros aspectos. Todavia, a maioria dessas investigações restringe-se ao ensino da língua inglesa, verificando-se uma escassez de estudos sobre as outras línguas estrangeiras, uma das quais é o Português como Língua Estrangeira (PLE) neste contexto. Portanto, é imperativo dar especial atenção à educação moral nas aulas de PLE, de modo a melhor assumir a responsabilidade de promover o desenvolvimento integral dos estudantes e contribuir para a qualidade da educação chinesa, em conjunto com as outras disciplinas (Ministério da Educação, 2020).

Este artigo tem como objetivo explorar práticas pedagógicas que integram a educação moral no ensino e aprendizagem de PLE, com foco no nível elementar, pois este nível constitui um maior desafio para a implementação pedagógico-didática da educação moral nas aulas de PLE, devido ao conhecimento linguístico básico dos alunos. Para avaliar a eficácia das práticas implementadas, realizam-se análises qualitativa e quantitativa dos questionários aplicados. Assim sendo, espera-se que o presente artigo possa fornecer algumas sugestões eficazes para a incorporação da educação moral no ensino e aprendizagem de PLE, auxiliando os estudantes na aquisição não apenas de conhecimentos e competências linguísticos, mas também na interiorização de valores, princípios e atitudes que os capacitam a tornarem-se indivíduos informados e responsáveis, dotados de uma visão aberta, crítica e reflexiva.

## **1. Revisão de literatura**

### **1.1. Conceito da educação moral baseada no currículo de línguas estrangeiras**

A língua é tanto um produto cultural quanto um veículo cultural. Por isso, o ensino de línguas não se restringe à mera instrução linguística, mas inclui também a transmissão de valores culturais. Na tradição educacional chinesa, há um ditado popular que diz: “A missão do professor é transmitir valores, ensinar conhecimentos e esclarecer dúvidas.” (tradução nossa)<sup>2</sup>. Esta máxima sublinha a responsabilidade dos educadores, que vão além da formação técnica, assumindo também o papel de guias na construção de valores éticos e morais dos alunos. Desde que o conceito de educação moral baseada no currículo foi proposto, diversos autores têm abordado a sua conotação. No que diz respeito à sua essência, vários autores (Zhang; Wang, 2020; Luo, 2021; Huang, 2022) concordam que a educação moral baseada no currículo é um princípio pedagógico, cujo objetivo principal é a formação de indivíduos virtuosos, promovida através da construção de um quadro formativo que envolve todos os atores do processo educativo, durante todo o percurso formativo e em todas as disciplinas. É importante notar que a educação moral baseada no currículo não

<sup>2</sup> Frase original em chinês: “师者，传道授业解惑也。”

---

constitui uma disciplina autônoma, mas sim um princípio pedagógico que deve ser integrado e aplicado em todas as disciplinas (Luo, 2021, p. 62). Em outras palavras, trata-se de um currículo oculto, que visa à transmissão de valores de forma implícita no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

No contexto específico do ensino de línguas estrangeiras (LE), e considerando a sua natureza como ciência social, Zhang e Wang (2020, p. 16) analisaram a conotação da educação moral baseada no currículo sob quatro dimensões: conteúdo de ensino, desenvolvimento da competência, métodos pedagógicos e capacidade pedagógica dos educadores. Dentre essas, destaca-se o desenvolvimento da competência comunicativa, que os autores apontam como um dos pilares do ensino de LE. Segundo Zhang e Wang, a aprendizagem de LE envolve não apenas a aquisição de conhecimentos linguísticos e culturais, mas também o aperfeiçoamento da competência comunicativa, que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento de qualidades internas, pensamento crítico, orientação de valores e formação moral dos aprendentes. Dessa forma, a educação moral baseada no currículo de LE configura-se como um sistema de valores que evolui em paralelo ao desenvolvimento da competência comunicativa.

Partindo da perspectiva da prática pedagógica em sala de aula, Wen (2021) amplia a noção da educação moral baseada no currículo de LE, definindo-a da seguinte forma:

Ministrada por professores de línguas estrangeiras, a educação moral é integrada de forma harmoniosa em todo o processo de ensino, por meio do conteúdo curricular, da gestão da sala de aula, do sistema de avaliação e do comportamento dos docentes, com o objetivo de contribuir para a construção de uma visão de mundo, de vida e de valores nos estudantes. (Wen, 2021, p. 48, tradução nossa).<sup>3</sup>

Dessa forma, a autora destaca o papel central dos professores na orientação de valores dos alunos, ressaltando que a abrangência da educação moral no ensino de LE abarca todos os aspectos do processo educativo, desde o conteúdo curricular até à gestão da sala de aula, passando pelo sistema de avaliação e pelo comportamento dos professores. Wen (*ibidem*) argumenta ainda que o objetivo da educação moral baseada no currículo de LE é realizar uma fusão orgânica e harmoniosa entre a transmissão de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e a orientação de valores.

É evidente que a educação moral baseada no currículo dá prioridade à formação da personalidade moral dos alunos. Tradicionalmente, os docentes de LE

---

<sup>3</sup> Frases originais em chinês: “以外语教师为主导,通过外语教学内容、课堂管理、评价制度、教师言行等方面,将立德树人的理念有机融入外语课堂教学各个环节, 致力于塑造学生正确的世界观、人生观、价值观发挥积极作用.”

têm-se concentrado mais no desenvolvimento de conhecimentos e competências específicos da disciplina. No entanto, a educação moral impõe exigências mais elevadas, desafiando os professores a ir além da concepção de conhecimento disciplinar e a explorar a dimensão moral inerente ao conteúdo curricular (Hu, 2021, p. 55). Luo (2021, p. 61) reforça essa ideia, argumentando que o ensino de LE não deve apenas focar-se no desenvolvimento das competências linguísticas, mas também no cultivo moral, no fortalecimento de identidade nacional e no desenvolvimento das competências de cidadania moderna, promovendo, assim, o desenvolvimento integral dos alunos.

Xiang (2022, p. 21) também sublinha que a característica distintiva da educação moral baseada no currículo reside na sua proposta de identificar e extrair os elementos morais intrínsecos a cada disciplina. Esses elementos, que incluem conhecimentos teóricos, valores e aspirações espirituais, são posteriormente integrados no sistema de conhecimento do currículo, influenciando de maneira sutil e gradual a consciência ideológica, as experiências emocionais e as condutas dos estudantes.

Diante do exposto, compreendemos que a educação moral baseada no currículo de LE é, em geral, entendida como um princípio pedagógico que dá ênfase à orientação de valores no ensino e aprendizagem de línguas. A sua implementação consiste na garantia de que todos os atores envolvidos, todos os processos educacionais e todos os cursos atuam em consonância, promovendo não apenas a transmissão eficaz de conteúdos linguísticos e culturais, mas também o desenvolvimento moral dos alunos.

## **1.2. Estudos sobre a prática pedagógica da educação moral baseada no currículo de línguas estrangeiras**

Com a clarificação do conceito de educação moral baseada no currículo de LE, os docentes têm-se dedicado cada vez mais à investigação de práticas pedagógicas eficazes para a sua implementação. Para os educadores, a questão central na construção da educação moral reside no “como implementar” (Huang; Xiao, 2021, p. 12). Neste contexto, é fundamental explorar de forma aprofundada os recursos pedagógicos implicados em diferentes cursos e métodos de ensino (Ministério da Educação, 2020). Os estudos existentes oferecem referências práticas em diversos domínios, desde a identificação de elementos de educação moral nos conteúdos até ao planeamento e avaliação pedagógica.

Em primeiro lugar, é essencial identificar os elementos da educação moral nos conteúdos. De acordo com as *Orientações* (Ministério da Educação, 2020), a construção do conteúdo de educação moral deve incluir a educação sobre o socialismo com

---

características chinesas e o Sonho Chinês, a educação sobre os valores fundamentais do socialismo, a educação jurídica, a educação laboral, a educação para a saúde mental e a promoção da excelente cultura tradicional chinesa. Quanto à exploração de elementos morais no ensino, Huang (2022, p. 11) propõe um ponto básico: todo o conteúdo ensinado ou transmitido pelos professores pode ser considerado parte do conteúdo da educação moral, desde que promova o desenvolvimento integral dos alunos em termos de moralidade, sabedoria, aptidão física, apreciação estética e capacidade laboral. O autor (*ibidem*) também afirma que “qualquer discurso carrega consigo conteúdos de valor, contendo elementos de educação moral” (tradução nossa)<sup>4</sup>. A partir desta perspectiva, muitos conteúdos que aparentemente não estão relacionados com a educação moral, na verdade, incorporam significados de valores implícitos, ampliando o âmbito da prática da educação moral nas aulas de LE.

O planejamento pedagógico é uma etapa crucial para a implementação da educação moral. Segundo Hu (2021, p. 55), é importante que o planejamento pedagógico do currículo de LE proporcione aos alunos experiências de aprendizagem singulares, nas quais a educação moral esteja naturalmente integrada ao processo de ensino de línguas, criando uma síntese coerente entre a aprendizagem explícita da língua estrangeira e a educação moral implícita. O autor (*idem*, p. 56) defende que a educação moral deve ser integrada nos objetivos de ensino, nos conteúdos, nos processos organizacionais e na avaliação e no *feedback*, garantindo a consecução dos objetivos pedagógicos morais. Autores como Wen (2021) e Xiang (2022) partilham perspectivas semelhantes. Wen (2021, p. 48), com base na sua definição de educação moral abordada anteriormente, concebeu um modelo bidimensional. A dimensão vertical abrange o âmbito, a missão principal e as estratégias essenciais, enquanto a dimensão horizontal compreende quatro cadeias: conteúdo de ensino, gestão da sala de aula, avaliação pedagógica e comportamentos dos professores, cada uma com o seu próprio âmbito, missão e estratégias específicas. No planejamento pedagógico, Xiang (2022, p. 22) destaca três princípios, a saber, a orientação de valores, a coerência e a sistematização, de modo a garantir a consistência das atividades didáticas e a formação de indivíduos virtuosos. Além disso, Xiang aborda de forma concreta os elementos de objetivo, conteúdo, método e avaliação.

No que diz respeito à avaliação, Xiang (*idem*, p. 26) sugere que se analisem as metodologias utilizadas pelos professores e a sua eficácia em desenvolver a consciência moral e as competências relevantes nos alunos, assim como o reconhecimento e os resultados demonstrados pelos estudantes. Diferente da proposta de avaliação somativa de Xiang, Hu (2024) discute a implementação da avaliação formativa, na qual os resultados da educação moral são avaliados com base nas tarefas realizadas

---

<sup>4</sup> Frase original em chinês: “任何语篇都负载着价值内容, 都隐含着课程思政元素.”

em sala de aula. Hu propõe três estratégias-chave: clarificar os objetivos da avaliação moral, elaborar tarefas adequadas e fornecer *feedback* moral oportuno.

Em síntese, as investigações sobre a implementação da educação moral baseada no currículo de LE têm abordado de forma aprofundada diversos aspectos, oferecendo orientações para a prática pedagógica nesse contexto. No entanto, apesar da crescente clareza conceitual sobre a educação moral, a questão de “como implementar” ainda está em fase exploratória (Xia; Tang; Jin, 2023, p. 30). Além disso, é de notar que a maioria dos estudos se concentra no ensino de inglês. Nesse sentido, os professores de português devem também acompanhar as tendências da reforma educacional e explorar práticas pedagógicas que integrem a educação moral nas aulas de PLE.

### **1.3. Desafios da implementação da educação moral na disciplina de Português Elementar**

Na intervenção pedagógica do presente estudo, a disciplina de Português Elementar faz parte do leque de disciplinas opcionais de educação geral e insere-se na categoria de visão global e intercâmbio civilizacional. Destinada a aprendentes sem conhecimentos prévios da língua portuguesa, esta disciplina visa proporcionar uma base sólida, abrangendo fonética, gramática básica, conversações do dia a dia, e conhecimentos socioculturais relevantes dos países e regiões de língua portuguesa.

A implementação eficaz da educação moral no ensino de Português Elementar enfrenta desafios consideráveis, derivados de dois aspectos principais. O primeiro desafio relaciona-se com a condição do português como língua estrangeira menos comum no contexto universitário chinês, o que resulta em limitações no que toca a materiais didáticos adequados. Dong (2023, p. 36) analisa as dificuldades enfrentadas no ensino de línguas menos comuns, observando que, embora existam recursos abundantes para o ensino-aprendizagem de línguas, faltam materiais que atendam às exigências da educação moral. Apesar do projeto de construção de materiais didáticos da série “Compreender a China contemporânea”, que publica manuais como *Compreensão e produção escrita em português*, *Oratória em português* e *Tradução chinês-português*, a maioria destes materiais é destinada a estudantes com um nível avançado de proficiência linguística. Assim, persiste uma escassez de materiais didáticos que integrem a educação moral para todos os níveis da aprendizagem do português.

O segundo desafio resulta do nível inicial de proficiência dos estudantes, o que impede um desenvolvimento pleno da educação moral. No início da aprendizagem, o foco está essencialmente em conteúdos linguísticos elementares, como a pronúncia, textos simples, gramática básica, dificultando a abordagem profunda de questões

---

morais e éticas. Gonçalves (2022, p. 697) sublinha que, só nos níveis mais intermédios e avançados, os aspetos linguísticos cedem gradualmente lugar a uma abordagem mais explícita dos aspetos culturais. A mesma lógica se aplica à educação moral: só nos níveis mais avançados é que os alunos adquirem as capacidades linguísticas necessárias para discutir e compreender valores, pensamentos e questões morais.

Perante estes desafios, torna-se imperativo desenvolver estratégias pedagógicas que considerem as especificidades da disciplina, o perfil dos estudantes, os recursos didáticos disponíveis e o ambiente de aprendizagem. Isto assegurará que a educação moral possa ser integrada, de forma eficaz, no ensino-aprendizagem de Português Elementar, mesmo com as limitações impostas pelo nível de proficiência inicial.

## **2. Implementação pedagógica da educação moral no nível elementar de Português**

A presente intervenção pedagógica foi realizada na disciplina de Português Elementar, oferecida como unidade curricular optativa pela Universidade de Jilin para todos os estudantes de licenciatura, independentemente do curso e do ano. No ano letivo de 2023-2024, o curso contou com 53 alunos ao longo de dois semestres, totalizando 80 horas letivas, distribuídas em 8 horas semanais. O público-alvo deste curso é composto por aprendentes sem conhecimentos prévios da língua e cultura portuguesa, sendo o conteúdo da disciplina centrado na introdução sistemática de fonética, gramática e conversação do dia a dia, e uma breve apresentação sobre a sociedade e a cultura dos países e regiões lusófonos. Utilizámos como manual didático o primeiro volume de *Português universitário*.

Diante dos desafios destacados na revisão de literatura, particularmente a escassez de materiais adaptados e as limitações linguísticas dos alunos, o nosso estudo de caso propõe explorar a integração da educação moral em três níveis principais: fonético, textual e cultural. Estes três componentes foram escolhidos não só por corresponderem aos conteúdos fundamentais do curso, mas também por oferecerem diferentes oportunidades de promover valores éticos e sociais de forma gradual e adaptada ao nível de proficiência dos alunos. A seguir, descreveremos como cada um destes níveis foi trabalhado, de forma a garantir que, mesmo num contexto de aprendizagem elementar, a educação moral fosse integrada de forma harmoniosa e eficaz no ensino de PLE.

### **2.1. Prática pedagógica no nível fonético**

No nível fonético, os alunos aprendem a pronúncia de português do zero, incluindo a pronúncia de todas as letras, as regras de divisão silábica e as normas de acentuação. Desde a leitura de palavras isoladas até à articulação fluente de frases, é necessária uma

prática contínua ao longo do semestre, uma vez que fora da sala de aula os alunos dedicam pouco tempo na aprendizagem de português. Este processo gradual visa estabelecer uma base sólida para o desenvolvimento da expressão e compreensão oral em português.

O manual didático *Português universitário*, utilizado na disciplina, dedica as primeiras cinco unidades ao ensino da fonética. Cada unidade está dividida em duas partes principais: a primeira foca nas regras de pronúncia das letras e oferece exemplos de palavras para leitura em voz alta; a segunda propõe exercícios de leitura de vocabulário, com o objetivo de consolidar a competência fonética. No entanto, o manual, cuja primeira edição é de 2009, apresenta exemplos que, embora úteis para a prática da pronúncia, não refletem as transformações sociais contemporâneas, o que pode afetar o contínuo interesse de aprendizagem dos alunos. Além disso, a repetição excessiva de palavras isoladas tende a gerar cansaço mental nos alunos.

Para superar esses desafios, além da utilização das atividades tradicionais do manual, são introduzidos exercícios complementares de fonética, através de textos temáticos que reforçam tanto a competência fonética quanto os objetivos da educação moral. Huang (2022, p. 12) afirma que “no ensino de línguas, a formação de valores está intrinsecamente ligada à realidade construída pela linguagem e pelo discurso”. Seguindo essa orientação, selecionamos materiais textuais que incluem notícias de atualidade, introdução a festivais tradicionais da China e dos países lusófonos, bem como citações e provérbios famosos. Esses textos são usados para atividades de leitura em voz alta, visando melhorar a correção e a fluência da pronúncia. A tabela a seguir exemplifica os temas típicos dessas atividades de expansão fonética e os correspondentes objetivos de educação moral, reforçando a integração entre prática linguística e formação ética.

**Tabela 1.** Temas típicos das atividades de expansão fonética

<b>Tipos</b>	<b>Materiais textuais</b>	<b>Objetivos de educação moral</b>
<b>Notícias de atualidade</b>	Seleção de notícias recentes sobre política, sociedade, ciência, cultura e desporto. Exemplos: “Duas Sessões Nacionais”; Jogos Asiáticos de Hangzhou 2023; Avanços em Inteligência Artificial; Espírito de Uma Faixa e Uma Rota; Celebração do Dia Internacional da Língua Chinesa no Rio de Janeiro; VI Edição da Exposição Internacional de Importação da China; Brasil no Festival Internacional de Cinema de Beijing.	- Estimular a consciência global e intercultural; - Desenvolver a sensibilidade dos alunos para as atualidades sociais; - Promover a reflexão sobre o desenvolvimento contemporâneo; - Fomentar o interesse pela responsabilidade social.

<b>Festivais tradicionais</b>	<p>Introdução a festivais tradicionais dos países de língua portuguesa e da China, com foco na cultura, costumes e significados históricos.</p> <p>Exemplos: Festival de Qingming, Dia da Mãe, Revolução dos Cravos em Portugal, Festival da Lua, Dia de São Martinho em Portugal, Natal em Portugal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprofundar a compreensão das tradições culturais;</li> <li>- Reforçar a identidade cultural e o respeito pela diversidade cultural;</li> <li>- Melhorar a competência comunicativa intercultural.</li> </ul>
<b>Citações e provérbios</b>	<p>Seleção de citações e provérbios inspiradores.</p> <p>Exemplos: “Harmonia na diversidade.” (Provérbio chinês); “Ser fiel à palavra e resoluto na ação.” (Provérbio chinês); “Tudo vale a pena quando a alma não é pequena.” (Fernando Pessoa); “Só existe um êxito: a capacidade de levar a vida que se quer.” (Christopher Morley)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar a reflexão sobre filosofia de vida e valores pessoais;</li> <li>- Promover valores éticos como honestidade e responsabilidade;</li> <li>- Desenvolver o pensamento crítico e a apreciação da sabedoria intercultural.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

Cada atividade tem uma duração controlada de dez a quinze minutos. Após a leitura, a professora oferece *feedback* corretivo para aprimorar ainda mais a exatidão da pronúncia. A leitura de notícias atuais permite que os alunos se mantenham informados sobre eventos nacionais e globais, cultivando uma sensibilidade para o presente e um maior entendimento do mundo real. A introdução de festivais tradicionais, por sua vez, não só promove o conhecimento da cultura tradicional chinesa e fortalece a confiança cultural dos alunos, como também aprofunda a compreensão da história e cultura dos países lusófonos, fomentando uma maior competência comunicativa intercultural. Finalmente, a leitura e discussão de citações famosas estimulam a reflexão e inspiram os alunos a desenvolver valores e atitudes positivas.

## 2.2. Prática pedagógica no nível textual

No nível textual, a análise detalhada dos temas e conteúdos de cada unidade do manual didático permite identificar elementos passíveis de integração com a educação moral. Dado que os alunos se encontram na fase inicial de aprendizagem da língua, os temas das unidades concentram-se, principalmente, em cenários de comunicação quotidiana, o que, de certa forma, limita a exploração mais profunda dos aspetos morais. Contudo, é possível integrar habilmente tais elementos morais sob várias perspectivas.

Por exemplo, a segunda unidade do manual, intitulada “Cumprimentos e Saudações”, tem como objetivo ensinar os alunos a utilizarem adequadamente formas de cumprimento e tratamento em diferentes contextos sociais. Neste contexto, os professores podem orientar os alunos a compreenderem que, ao interagir com falantes de português, é essencial ter em conta o grau de formalidade da situação e a proximidade da relação com o interlocutor, de modo a escolher as saudações e formas de tratamento adequados. Para além das expressões verbais apresentadas no manual, os professores podem expandir o conteúdo ao introduzir as diferenças e semelhanças na linguagem corporal utilizada pelos chineses e portugueses ao se cumprimentarem. Por exemplo, enquanto ambas as culturas partilham o uso de sorrisos, apertos de mão e acenos de cabeça, o hábito de dar beijinhos, comum nos países de língua portuguesa, é raro na cultura chinesa. O desconhecimento deste costume pode gerar surpresa, confusão ou até mal-entendidos. A abordagem desse tema contribui, portanto, para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos alunos.

Para otimizar a eficácia pedagógica, a interação em sala de aula também pode ser estrategicamente combinada com os conteúdos morais. As atividades de simulação, nas quais os alunos representam diferentes cenários sociais, utilizando tanto as expressões verbais como a linguagem corporal correspondente, não só ajudam os alunos a consolidar o conhecimento linguístico, como também permitem que eles vivenciem as normas de cortesia da cultura lusófona. Simultaneamente, os professores podem encorajar a reflexão sobre o respeito e a polidez em diferentes contextos culturais, reforçando as competências culturais e morais, bem como a consciência e a sensibilidade para a comunicação intercultural.

Outro exemplo da integração de educação moral ocorre na quarta unidade do manual, cujo tema é a descrição de características físicas e traços de personalidade. Ao ensinar vocabulário relacionado com a personalidade, os professores podem salientar qualidades pessoais positivas. Perguntas como “Quais traços de personalidade consideram importantes na vida quotidiana e no trabalho?” podem ser usadas para estimular a reflexão dos alunos e fomentar a expressão de opiniões, como “responsável” ou “proativo”. Os professores podem ainda acrescentar outras qualidades relevantes, como “independente”, “confiante”, “corajoso”, “motivado”, “criativo” e “empreendedor”. Após a aprendizagem desse novo vocabulário, os alunos são incentivados a refletir sobre as suas próprias características, com perguntas como “Quais traços de personalidade acham que possuem?”, fomentando uma reflexão mais profunda sobre a sua própria identidade e encorajando a adoção de valores positivos.

---

Em suma, a exploração dos elementos morais nos textos didáticos requer várias competências por parte dos professores, como inovação pedagógica, sensibilidade intercultural, planeamento pedagógico, gestão de sala de aula e interação eficaz. Através da combinação de várias perspectivas e da prática letiva, é possível integrar de forma harmoniosa os elementos morais no ensino do conteúdo linguístico e cultural, atingindo a sinergia entre a transmissão de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e a orientação de valores, promovendo assim a formação integral dos alunos.

### 2.3. Prática pedagógica no nível cultural

No contexto cultural, a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um veículo de transmissão cultural. No processo de aprender uma língua estrangeira, especialmente o português como língua pluricêntrica, torna-se indispensável compreender o contexto sociocultural que lhe está subjacente. No início da disciplina de Português Elementar, através de perguntas colocadas em sala de aula, verificou-se que a maioria dos alunos possuía um conhecimento muito limitado sobre os países lusófonos, restringindo-se principalmente a tópicos como os pastéis de nata de Portugal, o futebolista Cristiano Ronaldo e o Carnaval do Brasil, com pouco conhecimento sobre outros países e regiões de língua portuguesa. Essa percepção limitada evidenciou a necessidade de incluir uma introdução mais ampla às características socioculturais dos países e regiões lusófonos no ensino da língua portuguesa.

Ao apresentar a cultura lusófona, adotamos uma abordagem comparativa intercultural. Como Liao (2022, p. 147) afirma, “pela comparação dos padrões de pensamento, valores e costumes sociais de comunidades linguístico-culturais diferentes e pela análise das divergências culturais, é potenciada a atitude de abertura e o entendimento perante a cultura do outro e aprofunda-se a compreensão e reflexão crítica sobre a própria cultura.” Posto isto, essa abordagem não só ajuda os alunos a compreenderem melhor as características culturais dos países de língua portuguesa, como também fortalece a sua identificação com a cultura chinesa. Assim, desenvolvem-se as competências para contar histórias sobre a China em português, facilitando a disseminação da cultura chinesa em contextos interculturais.

Tendo em conta o tempo limitado da disciplina, adotou-se a estratégia de reservar 25 minutos no final de cada aula, especificamente dedicados à apresentação de conteúdos culturais. Esta medida garante a continuidade do ensino da língua, ao mesmo tempo que proporciona um espaço para a aprendizagem cultural, promovendo a criação de hábitos de estudo consistentes.

Com base nas características geográficas e culturais dos países lusófonos, dividimos a introdução cultural em cinco blocos principais: Portugal, Brasil, os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, Timor-Leste e Macau. Essa divisão permite aos alunos adquirirem uma compreensão mais abrangente sobre o mundo lusófono. Os principais conteúdos e os elementos de educação moral incorporados em cada bloco são detalhados na tabela seguinte:

**Tabela 2.** Temas da introdução cultural lusófona

País/Região	Conteúdo cultural	Elementos de educação moral
<b>Portugal</b>	Geografia, história, cidades (Lisboa, Porto, Coimbra), música (Fado), cultura desportiva, símbolos culturais (azulejo, calçada), gastronomia, festividades, literatura e autores famosos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfatizar a influência dos descobrimentos portugueses na história mundial para desenvolver uma visão global;</li> <li>- Comparar a cultura portuguesa com a chinesa para aprofundar a compreensão e confiança cultural dos alunos.</li> </ul>
<b>Brasil</b>	História da independência, população, principais cidades (Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro), música (Samba, Bossa Nova), festividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o reconhecimento e respeito pela diversidade e inclusão através da história da composição populacional do Brasil;</li> <li>- Encorajar a apreciação artística através da apreciação da música Samba e Bossa Nova.</li> </ul>
<b>Países africanos de língua portuguesa</b>	História da independência, etnias, línguas, religiões, desenvolvimento económico, figuras históricas e famosas, histórias de chineses em Cabo Verde	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender e respeitar a diversidade cultural dos países africanos de língua portuguesa;</li> <li>- Valorizar a imagem internacional da China e a Iniciativa “Uma Faixa e Uma Rota”, através de histórias de chineses em Cabo Verde, reforçando a visão internacional e o patriotismo dos alunos.</li> </ul>
<b>Timor-Leste</b>	Processo de independência, política linguística, desenvolvimento económico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o processo de independência e autodeterminação de Timor-Leste para promover a compreensão internacional.</li> </ul>
<b>Macau</b>	Convergência e desenvolvimento das culturas chinesa e portuguesa em termos de língua, gastronomia, património histórico, educação superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destacar a fusão histórica e contemporânea das culturas chinesa e portuguesa em Macau para desenvolver a competência comunicativa intercultural e visão global;</li> <li>- Abordar a implementação de “Um país, Dois sistemas” em Macau para reforçar o sentimento de identidade nacional dos alunos.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

---

Como exemplo prático, na introdução à cultura gastronômica de Portugal, começamos por exibir documentários sobre a culinária portuguesa, oferecendo aos alunos uma visão geral dos pratos típicos, como o bacalhau, os pastéis de Belém, o presunto ibérico e o vinho do Porto, despertando simultaneamente o interesse pela aprendizagem da língua. Posteriormente, a professora explorou os hábitos alimentares mediterrâneos, a tradição do assado de sardinha e a sua ligação com os festivais de Lisboa e do Porto, assim como os tipos e as características do vinho do Porto, a cultura dos mariscos de Portugal, estabelecendo ligações com a geografia local. O objetivo foi proporcionar uma compreensão abrangente e profunda da gastronomia portuguesa. No final da aula, os alunos puderam degustar pastéis de nata e vinho do Porto, o que reforçou a experiência prática e o entendimento da cultura gastronômica de Portugal.

Na fase seguinte, a professora incentivou os alunos a refletirem sobre a gastronomia chinesa. Cada aluno foi solicitado a preparar um prato típico da sua terra natal e a apresentá-lo na aula seguinte, explicando as razões da sua escolha. Durante as apresentações, os alunos partilharam pratos regionais típicos, como “Tofu de oito tesouros” (cidade de Tianjin), “Ganso estufado em panela de ferro” (Região Nordeste), “Bolo de arroz com costeletas de porco” (Cidade de Xangai), “Pato à Pequim” (Cidade de Pequim), “Croquetes de sangue de porco” (província de Hunan), entre outros. Através desta atividade, os alunos não só aprofundaram o seu conhecimento sobre gastronomia regional chinesa, mas também aprenderam a descrever, em português, um prato típico chinês. Desta forma, a educação moral foi integrada de forma natural ao expandir o conhecimento sobre a cultura gastronômica chinesa e criar uma base para que os alunos possam, no futuro, divulgar melhor a cultura chinesa e contar histórias sobre o seu país.

Por meio destas atividades culturais, os alunos não só ampliaram o seu conhecimento sobre a gastronomia portuguesa, como também desenvolveram as suas competências linguísticas e comunicativas em contextos interculturais, reforçando, ao mesmo tempo, a confiança e o orgulho na cultura chinesa.

### 3. Discussões

Para avaliar a eficácia da integração da educação moral no ensino de Português, foi adotada uma abordagem mista, combinando análises qualitativas e quantitativas, com base nas observações em sala de aula ao longo dos semestres e em inquéritos aplicados aos alunos. Esta metodologia permitiu uma compreensão aprofundada da prática pedagógica. A estratégia de ensino implementada assentou em três

componentes principais: atividades de expansão fonética, exploração de elementos morais nos textos e atividades de introdução cultural.

Durante as observações em sala de aula, verificou-se que a integração da educação moral não só enriqueceu os conteúdos do curso, como também teve um impacto significativo na atitude e no envolvimento dos alunos. Em geral, ao longo dos semestres, observou-se uma participação ativa e envolvimento positivo, o que promoveu a realização bem-sucedida das atividades.

Concretamente, no decorrer das atividades de expansão fonética, os alunos demonstraram maior atenção e interesse na leitura de textos que apresentavam informações atualizadas e diversificadas, superando a limitação dos exercícios do manual. Embora tenham enfrentado dificuldades com a pronúncia de algumas palavras e frases mais longas no início, as orientações da professora permitiram que os alunos ultrapassem esses desafios, aumentando a sua confiança e satisfação com o processo de aprendizagem.

A exploração dos elementos morais nos textos contribuiu para expandir os conteúdos limitados dos manuais, criando espaço para discussões mais profundas sobre temas como diversidade cultural, identidade pessoal e nacional. Isso promoveu o interesse dos alunos e fortaleceu a sua capacidade de reflexão crítica. Paralelamente, as atividades de introdução cultural dos países lusófonos ampliaram o entendimento dos alunos acerca de diferentes realidades socioculturais, fomentando o respeito por outras culturas e incentivando uma reflexão mais profunda sobre a própria cultura dos alunos.

Relativamente aos inquéritos, foram aplicados dois questionários em cada semestre, um pela professora e outro pela instituição. Dos 53 alunos inscritos no curso, 49 responderam ao questionário da professora, enquanto 35 participaram no questionário institucional. Focando nas perguntas relacionadas com a educação moral, os dados revelam resultados bastante favoráveis, como se pode observar nos gráficos a seguir:

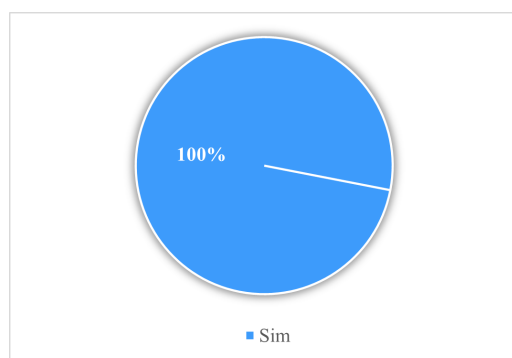
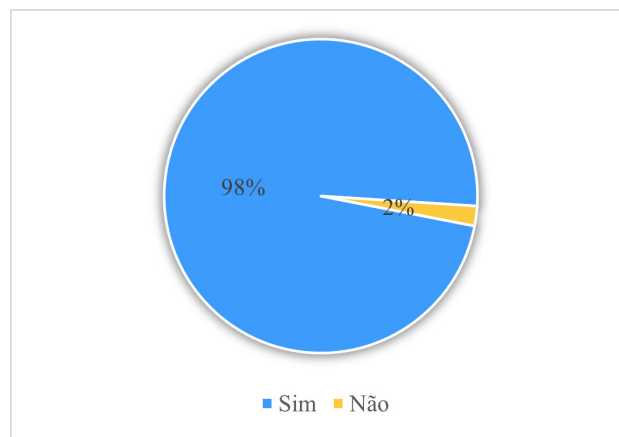


Gráfico 1. Gostou da atividade de expansão fonética?

O gráfico 1 referente à atividade de expansão fonética mostra que todos os alunos responderam positivamente à pergunta “Gostou da atividade de expansão fonética?”. Este resultado sugere que as atividades, além de contribuírem para uma melhor compreensão da pronúncia e da estrutura da língua portuguesa, despertaram o interesse dos alunos. A leitura de textos atualizados durante as atividades de fonética não só aprimorou a compreensão da pronúncia, mas também pode ter reforçado valores positivos, contribuindo para uma apreciação mais ampla por parte dos alunos.



**Gráfico 2.** Está satisfeito(a) com a parte da introdução cultural sobre os países e regiões de língua portuguesa?

No que toca à introdução cultural dos países e regiões de língua portuguesa, 98% dos alunos manifestaram satisfação com a abordagem, sendo que apenas 2% consideraram que a duração das aulas foi demasiado longa (Cf. gráfico 2). Estes dados destacam a importância das expansões culturais no fomento do interesse pela aprendizagem da língua e no entendimento mais amplo da cultura lusófona, um dos principais objetivos da educação moral no curso. Além disso, a abordagem cultural, ao introduzir comparações entre as culturas lusófonas e a cultura chinesa, expandiu ainda mais a compreensão intercultural dos alunos.



**Gráfico 3.** Acredito que a professora cultivou o meu caráter moral ao combinar a transmissão de conhecimentos com a orientação de valores.

Quanto à formação ética, os resultados mostram que 100% dos alunos concordaram com a afirmação “Acredito que a professora cultivou o meu caráter moral ao combinar a transmissão de conhecimentos com a orientação de valores” (Cf. gráfico 3). Isso reforça a eficácia das estratégias utilizadas na implementação pedagógica, demonstrando que os alunos não só desenvolveram competências linguísticas, mas também melhoraram suas qualidades morais.

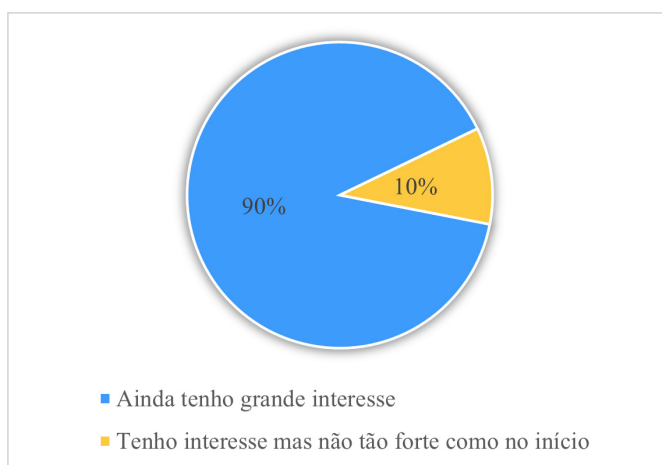


Gráfico 4. Após um semestre, ainda tem interesse em continuar a aprender português?

No gráfico 4, que avalia o interesse dos alunos em continuar a aprender português após um semestre, 90% dos estudantes mantêm um forte interesse, enquanto 10% indicaram uma ligeira diminuição. Estes números confirmam o sucesso da metodologia adotada, particularmente no que se refere à incorporação da educação moral e cultural, que parece ter sustentado o interesse dos alunos.

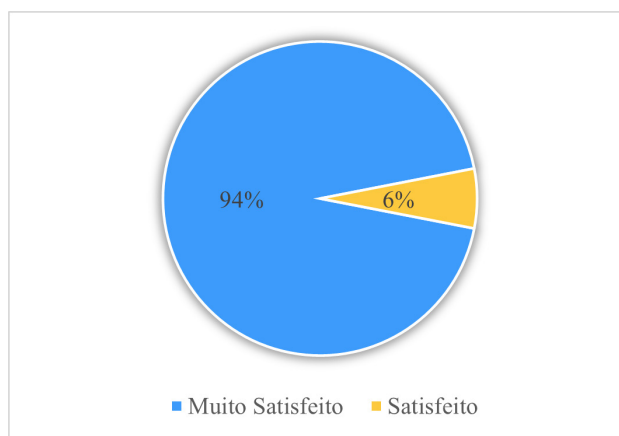


Gráfico 5. Satisfação geral com o curso

---

A satisfação geral com o curso também foi elevada, com 94% dos alunos a indicarem estar “muito satisfeitos” e 6% “satisfeitos” (Cf. gráfico 5). Esta taxa de satisfação demonstra também o sucesso das práticas pedagógicas utilizadas, que combinam o ensino da língua com a transmissão de valores morais, proporcionando uma experiência de aprendizagem enriquecedora.

Tendo em conta os aspetos discutidos, pode-se concluir que as três estratégias de implementação da educação moral foram eficazes na promoção de valores éticos entre os alunos. As atividades de expansão fonética, a exploração de elementos morais nos textos e a introdução cultural complementaram os conteúdos do manual didático, mantendo o interesse dos alunos pela aprendizagem da língua. No final dos semestres, os alunos não só adquiriram competências linguísticas, mas também demonstraram desenvolvimento moral, refletindo a relevância e impacto desta abordagem pedagógica. A educação moral, portanto, confere aos professores de línguas estrangeiras uma missão mais elevada e uma maior responsabilidade, proporcionando-lhes também um espaço mais amplo para a execução criativa do planeamento pedagógico.

No entanto, é necessário admitir que o ensino da língua, com a integração da educação moral, não esteve isento de dificuldades. Enfrentamos vários obstáculos durante a implementação, especialmente a falta de recursos adequados e a dificuldade em explorar elementos morais em textos muito básicos. No que diz respeito aos recursos, os vídeos disponíveis para introduzir a cultura dos países de língua portuguesa em sala de aula revelaram-se insuficientes. Como as explicações orais da professora, por si só, se mostraram limitadas, tornou-se essencial recorrer a outros meios, como canções, imagens e, sobretudo, vídeos, que combinam som e imagem, captando mais facilmente a atenção dos alunos. Contudo, devido à duração limitada das aulas e às características do público-alvo, a seleção de vídeos adequados para a utilização em sala de aula continua a ser um desafio. Além disso, para os alunos iniciantes, foi preciso traduzir as legendas para facilitar a compreensão, o que exigiu que os professores de línguas desenvolvessem competências tecnológicas, nomeadamente na edição e criação de vídeos. Por conseguinte, os professores de línguas devem continuar a aperfeiçoar as suas competências tecnológicas e pedagógicas para melhorar a qualidade do ensino.

### **Considerações finais**

A educação moral baseada no currículo, enquanto princípio pedagógico, visa formar indivíduos virtuosos e promover o desenvolvimento integral dos

alunos, através da integração harmoniosa entre a transmissão de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e a orientação de valores. Este princípio reafirma a educação como meio de moldar indivíduos com integridade moral, além de dotá-los de saberes e competências essenciais. O ensino de PLE na China, sendo uma língua menos comum, deve também alinhar-se a esta reforma pedagógica, explorando teorias e práticas específicas da língua e cultura portuguesas, de modo a responder às exigências da reforma do ensino superior chinês na nova era.

No nível elementar de PLE, apesar dos desafios enfrentados, demonstrou-se a viabilidade da implementação da educação moral no ensino de pronúncia, na abordagem de textos didáticos e na introdução à cultura lusófona. Essas três estratégias se mostraram eficazes na formação da visão de mundo, de vida e de valores dos alunos. Assim, a integração da educação moral no ensino da língua não só enriqueceu o conteúdo do curso, como também proporcionou aos alunos uma experiência de aprendizagem mais completa, favorecendo o desenvolvimento de valores éticos essenciais para o seu crescimento pessoal e acadêmico.

Espera-se que este estudo ofereça suporte aos docentes de PLE na exploração da educação moral. Para investigações futuras, recomenda-se uma exploração mais sistemática dos elementos de educação moral que possam ser integrados no ensino e aprendizagem de PLE, visando aumentar a sua aplicabilidade em diferentes contextos. Atualmente, os estudos sobre a educação moral estão limitados a contextos específicos. Além disso, torna-se imperativo desenvolver materiais didáticos adequados a diferentes níveis linguísticos, especialmente para os iniciantes, de forma a facilitar a implementação da educação moral.

## Referências

DONG, Xixiao. Educação moral no ensino de línguas menos comuns: desafios e soluções. *Educação de línguas estrangeiras na China*, (03), p. 35-40, 2023.

GUO, Yingjian. Programas de línguas estrangeiras: Como implementar a educação ideológico-política baseada no currículo. *Teoria e prática da aprendizagem de línguas estrangeiras*, (03), p. 27-35, 2022.

GONÇALVES, Liliana. Uma abordagem intercultural mais “sustentável” para o ensino/aprendizagem de português língua-cultura(s) em Macau. *Diadorim*, (02), p. 692-708, 2022.

HU, Jiehui. Design instrucional de língua estrangeira na perspectiva da educação ideológico-política. *Línguas estrangeiras na China*, (02), p. 53-59, 2021. doi:10.13564/j.cnki.issn.1672-9382.2021.02.010.

HU, Jiehui. Avaliação e estratégias práticas da educação ideológico-política baseada no currículo para os professores de línguas estrangeiras. *Línguas estrangeiras na China*, (01), p. 20-27, 2024. doi:10.13564/j.cnki.issn.1672-9382.2024.01.009.

 <https://doi.org/10/59666/fiosdeletras.v1i03.4043>

 <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

---

HUANG, Guowen; XIAO, Qiong. Seis elementos na construção ideológico-política. *Línguas estrangeiras na China*, (02), p. 1+10-16, 2021. doi:10.13564/j.cnki.issn.1672-9382.2021.02.001.

HUANG, Guowen. O ponto de entrada e os princípios para explorar elementos da educação moral nos cursos de línguas estrangeiras. *Educação de línguas estrangeiras na China*, (02), p. 10-17, 2022.

HU, Li; ZHONG, Lingli. Conceitos e estratégias práticas de avaliação da educação moral para os professores de línguas estrangeiras. *Línguas estrangeiras e tradução*, (04), p. 82-87, 2023.

LUO, Lianggong. A educação de valores nos cursos de línguas estrangeiras: o seu objetivo, natureza e extensão de aplicação. *Línguas estrangeiras na China*, (02), p. 60-64, 2021. doi:10.13564/j.cnki.issn.1672-9382.2021.02.011.

LIAO, Yiran. Desenvolvimento e prática do modelo de ensino intercultural no curso elementar de Português como Língua Estrangeira para o estudante universitário. *Orientes do português*, (04), p. 143-161, 2023. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/ori/article/view/13674>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações para a construção da educação moral baseada no currículo nas instituições de ensino superior*, 2020.

WEN, Qifang. Uma estrutura de integração da educação moral no ensino universitário de línguas estrangeiras. *Línguas estrangeiras na China*, (02), p. 47-52, 2021. doi:10.13564/j.cnki.issn.1672-9382.2021.02.008.

XIANG, Mingyou. O design pedagógico da educação moral no curso de inglês universitário com base nas *Orientações para a integração da educação moral no ensino universitário de línguas estrangeiras*. *Mundo de línguas estrangeiras*, (02), p. 20-27, 2022.

XIA, Yang; TANG, Zhaoqi; JIN, Mingda. Uma exploração de métodos para extrair elementos ideológicos e políticos para o currículo de línguas estrangeiras e construir redes de conhecimento. *Línguas estrangeiras e o seu ensino*, (06), p. 28-39, 2023. doi:10.13458/j.cnki.flatt.005016.

ZHANG, Jingyuan; WANG, Na. Construção de cursos de línguas estrangeiras com elementos ideológico-políticos: componentes, princípios e métodos. *Línguas estrangeiras na China*, (05), p. 15-20+29, 2020. doi:10.13564/j.cnki.issn.1672-9382.2020.05.003.

ZHAN, Shuangjuan. O desenvolvimento da educação ideológica e política no currículo de inglês universitário: vantagens, missões e abordagens. *Estudos contemporâneos de línguas estrangeiras*, (06), p. 68-75, 2022.

ZHAN, Shuangjuan; XU, Wenli. Exploração e prática de cursos de educação geral em línguas estrangeiras sob a perspectiva da educação ideológico e política. *Línguas Estrangeiras na China*, (01), p. 78-82, 2024. doi:10.13564/j.cnki.issn.1672-9382.2024.01.007.

Submetido: 15/11/2024

Aceito: 22/02/2025

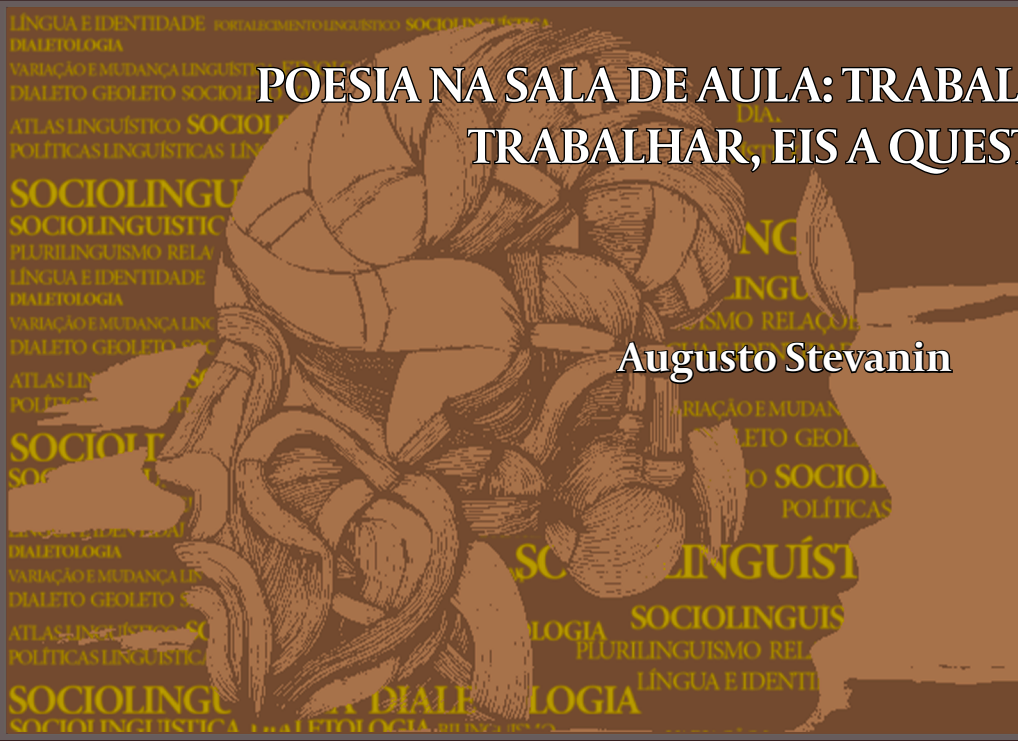


Vol. 01, **Nº 03** (2024)  
ISSN: 2966-0130

# REVISTA FIOS DE **LETRAS**

**POESIA NA SALA DE AULA: TRABALHAR OU NÃO  
TRABALHAR, EIS A QUESTÃO**

**Augusto Stevanin**



**Poesia na sala de aula: trabalhar ou não trabalhar, eis a questão**

2

*Poetry in the classroom: working or not to work, that is the question*

**Augusto Stevanin<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7090-349X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5450457465776340>

**RESUMO:** Este texto é um ensaio e ensaio e também relato de experiência. Nele há contornos para aquilo que interroga e igualmente seduz quando se deseja trabalhar com leitura, escrita e escuta de poesia na sala de aula, quando toma-se poesia como estratégia de ensino de língua portuguesa e literatura em contexto escolar. Este ensaio é uma tentativa de estabelecer ordem à parte importante do meu percurso enquanto pesquisador interessado pela função poética da linguagem (de modo geral) e pela poesia (em específico), também enquanto jovem professor da escola básica que, tendo como demanda de trabalho o ensino de língua portuguesa e literatura, encontra na poesia certa força catalisadora e potencial para a criação de territórios e agenciamentos férteis às palavras dos estudantes, suas leituras, seus jeitos de ser e estar na linguagem, seus jeitos de fazer trânsito diante dos outros e diante de si, territórios férteis ao estilo dos alunos diante da língua. Nesse ensaio, para dar forma ao trabalho que tenho realizado com poesia, principalmente mobilizo as seguintes ideias: poesia enquanto forma literária, desde Melissa Fornari e Diego Grando; a “função poética da linguagem” em Roman Jakobson (1976); noção de “experiência” desde Jorge Larrosa (2020); e “poética” desde Paul Valéry (2011).

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Poesia. Ficções linguísticas. Experiência.

**ABSTRACT:** This text is an essay and also an experience report. In it there are contours for what questions and equally seduces when one wants to work with reading, writing and listening to poetry in the classroom, when taking poetry as a strategy for teaching Portuguese language and literature in a school context. This essay is an attempt to establish order in an important part of my journey as a researcher interested in the poetic function of language (in general) and poetry (specifically), also as a young primary school teacher who, having as his work demand the teaching Portuguese language and literature, finds in poetry a certain catalytic force and potential for the creation of fertile territories and agencies for students' words, their readings, their ways of being and being in language, their ways of making transit in front of others and in front of themselves, fertile territories for the students' style in relation to the language. In this essay, to give shape to the work I have done with poetry, I mainly mobilize the following ideas: poetry as a literary form, since Melissa Fornari and Diego Grando; the poetic function of language in Roman Jakobson (1976); notion of experience since Jorge Larrosa (2020); and poetics since Paul Valéry (2011).

**KEYWORDS:** Teaching Portuguese Language and Literature. Poetry. Linguistic fictions. Experience.

<sup>1</sup> Mestrado (2022) em Estudos da Linguagem - Análises textuais, discursivas e enunciativas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciado em Letras - Português e Literatura pela mesma Universidade. Atualmente, é professor de língua portuguesa e literatura no Estado do Rio Grande do Sul. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7090-349X>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5450457465776340>. E-mail: [4ugusto369@gmail.com](mailto:4ugusto369@gmail.com)



<https://doi.org/10.59666/fiosdeletras.vi03.3945>



<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

---

A máquina, todas as espécies de máquinas, estão sempre nesse cruzamento do finito e do infinito, nesse ponto de negociação entre a complexidade e o caos. (Félix Guattari - *Caosmose*)

Eu vos digo: É necessário ter o caos em si para poder dar à luz uma estrela dançante. Eu vos digo: tendes ainda um caos dentro de vós. (Friedrich Nietzsche - Assim falou Zaratustra)

## Acordes iniciais

Já ocorreu ao leitor se sentir em apuros após a leitura de um poema? Poderia haver razão em justapor poemas e apuros em um mesmo enunciado? Razão em trabalhar com poesia na sala de aula?

Neste ensaio, que em alguma medida é também um relato de experiência, me esforço em dar contornos para aquilo que me interrogo e que igualmente me seduz quando tenho desejo de trabalhar com leitura, escrita e escuta de poesia na sala de aula, quando tomo a poesia como estratégia de ensino de língua portuguesa e literatura em contexto escolar. Nesse ensaio, sobretudo, quero considerar a poesia enquanto fenômeno de linguagem passível de ser trabalhado em sala de aula desde uma perspectiva em que o ensino e a aprendizagem estejam inscritos em um paradigma da experiência. A ideia de trabalho aqui se vincula à ideia de experiência com a poesia, experiência que, por sua vez, tem a ver com práticas de leitura, escrita, escuta e diálogo.

Trabalhar ou não trabalhar com poesia em sala de aula, eis a grande questão. Se se decide pelo sim, essa ao menos tem sido minha postura, se se decide trabalhar com poesia em contexto escolar, e isso pois talvez haja alguma crença ou convicção de que tomando o trabalho com poesia enquanto estratégia de ensino é possível construir saberes pertinentes à aprendizagem de língua portuguesa e literatura, podemos então articular e tomar como estruturantes deste texto as seguintes perguntas: a quais riscos e possibilidades nos expomos quando decidimos tomar a poesia como estratégia do ensino de língua portuguesa e literatura? O que pode ser trabalhado e como? O que pode ser ensinado/aprendido?

Este ensaio é uma tentativa de estabelecer alguma ordem através de palavras à parte importante do meu percurso enquanto pesquisador interessado pela função poética da linguagem (de modo geral) e pela poesia (em específico), também

enquanto jovem professor da escola básica que, tendo como demanda de trabalho o ensino de língua portuguesa e literatura, encontra na poesia certa força catalisadora e potencial para a criação de territórios e agenciamentos férteis às palavras dos estudantes, suas leituras, seus jeitos de ser e estar na linguagem, seus jeitos de fazer trânsito diante dos outros e diante de si, territórios férteis ao estilo dos alunos diante da língua.

Essa escrita é elaboração de movimentos, partilha de dúvidas, ensaio de rotas para respostas provisórias, é um percurso por caminhos incertos. É uma conversa. Aqui, em última análise, o trabalho com a poesia é estratégia de ataque à parte daquilo que a cidade-fábrica nos demanda e impõe dia após dia: unicidade e transparência do sentido, rapidez infalível, certezas fixas, eficácia cega, estabilidade padronizante, homogeneidade do ritmo. Neste ensaio, que é tanto uma reflexão quanto um testemunho de minha prática docente, sobretudo, encaro o trabalho com poesia como estratégia de reativação de singularidades no espaço escolar. Reativação de singularidades que se dá enquanto os alunos lêem poesia sozinhos e depois decidem partilhar o sentido que lhes ocorreu, enquanto lêem em voz alta um poema de um autor consagrado imprimindo no texto seu sotaque, ritmo, entonação e pausas, enquanto constroem sentido escrevendo seus próprios poemas, enquanto debatem em roda sobre um poema qualquer.

### 1. Poesia, um gênero incerto

Quantas vezes nos deparamos com um poema cuja leitura despertou um efeito de completo estranhamento e desterritorialização? Quem nunca, ao ler um poema e se intrigar por aquilo que ele através de certa organização de palavras convocava, sentiu algum tipo de alegria e satisfação? Pode algo ser estranho e desterritorializante e ao mesmo tempo encantador?

Entre as tantas funções que pode assumir a literatura, uma delas é a de desautomatizar a ordenação do mundo tal como estamos habituados, provocar estranheza através da forma ou/e conteúdo elaborado pela linguagem verbal, por fim, desvelar um universo novo apresentando ao leitor um mundo inusitado através da força simbólica das palavras. Em discurso à aula inaugural da disciplina de Semiologia Literária, realizado em 1977, Roland Barthes diz que os saberes que a literatura faz circular são espetáculos dramáticos - “monumentos”, ele pontua - encenados pelas palavras, podemos acompanhar:

Em vez de simplesmente utilizá-la [a linguagem], a literatura engrena um saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber

---

reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico mas dramático. (Barthes, 2017, p. 20)

Entre os espetáculos encenados pela literatura através da linguagem verbal, entre os monumentos construídos pela força das palavras, a poesia possivelmente seja aquela que carrega em si maior instabilidade, fazendo dela a forma literária mais incerta. Nos termos de Barthes, podemos pensar, os saberes e sabores postos à mesa pela poesia são aqueles que carregam a maior carga de imprevisibilidade; o espetáculo diante do qual ficamos expostos ao ler um poema, entre as diferentes formas da literatura, é aquele que pode conter em si maior efeito de estranhamento.

Em ‘Incertezas e possibilidades: o que fazer com poesia em sala de aula’, Diego Grando e Melissa K. Fornari nos advertem quanto aos apuros postos em cena pela poesia; eles nos dizem: “entre todos os gêneros literários (e talvez todos os gêneros textuais) a poesia é justamente aquele mais marcado por incertezas” (Grando. Fornari, 2024, p.01). A poesia, essa forma literária, acompanhamos os autores, nos colocam diante de incertezas pois nela:

as palavras podem ter múltiplos significados, a materialidade da palavra (seu som, sua forma visual, sua disposição na página) adquire tanta ou maior importância que o significado, o ritmo do verso nem sempre coincide com a sintaxe da frase, as regras gramaticais podem ser (intencionalmente) desrespeitadas, novas palavras são criadas, enfim, o mundo como o conhecemos, tanto o exterior quanto o interior, é reinventado através da linguagem. (...) ainda há o fato de poemas, embora se pareçam em muitas coisas, são muito diferentes entre si, uns mais solenes, outros debochados, uns profundos, outros puro divertimento, uns reconfortantes, outros desestabilizadores. (Grando. Fornari, 2024, p.01)

Se podemos pensar a literatura em geral e a poesia em específico como monumento de linguagem, é então a poesia a espécie de monumento menos regular. É a poesia o monumento mais enigmático entre as formas literárias.

Do ponto de vista textual, não haveria uma função/intencionalidade pré-estabelecida ao gênero poesia tal como há para um manual de instruções, um artigo de opinião ou uma fábula. Quando alguém escreve um poema, seja por qual for o motivo, é como se tivesse todas as intencionalidades textuais ao seu dispor, podendo, se assim for o desejo de quem escreve, narrar, argumentar, descrever, instruir ou expor ou ainda as cinco operações em uma mesma mensagem verbal. Não tendo uma intencionalidade pré-estabelecida desde o ponto de vista textual, a poesia também não demanda de elementos linguísticos-gramaticais pré-estabelecidos pela função e intencionalidade do gênero; igualmente a própria estrutura da poesia é algo que do ponto de vista textual também fica à mercê do desejo de quem elabora e produz

o poema, ainda que, claro, possamos pensar em estruturas fixas da poesia, como um soneto ou haikai, as estruturas dessa mensagem verbal não ficam restritas a essas formas.

Para Grando e Fornari é precisamente a dimensão da incerteza aquilo o que torna a poesia uma categoria textual tão mágica e que por efeito tanto põe em apuros seus leitores. Mas e quando o desejo é levar poemas para a sala de aula, propor atividades de leitura e/ou escrita, o que podemos fazer com eles se são tão instáveis do ponto de vista da função, dos elementos e da estrutura? O autor e a autora, não sem nos advertir do desafio colocado em cena, dizem que apresentar a dose de incerteza característica da poesia é precisamente uma entre as coisas possíveis de ser ensinada quando se quer trabalhar na companhia de poemas: ensinar “essa carga de inexplicável”, nos dizem.

Entre os riscos, independente do nível de ensino e da faixa etária dos estudantes, os autores apontam:

estão o de cair em lista de procedimentos (figura de linguagem, classificação das rimas, contagem de sílabas poéticas, etc.) e o de defini-los excessivamente, reduzindo as infinitas possibilidades temáticas e estilísticas que a poesia oferece e tornando-a um rol de regras a ser observadas, tanto em atividades de leitura quanto de produção. Com isso, podemos acabar tirando dos nossos alunos a possibilidade de vivenciarem a poesia, nas suas incertezas e na sua magia. (Grando. Fornari, 2024, p.01)

É de uma “vivência” diante da poesia que Grando e Fornari nos falam. Sendo a poesia uma categoria textual tão imprecisa, propor vivências aos estudantes com poemas será propor experiências com o incerto e com o mistério. E são essas experiências precisamente que podem fazer do trabalho com poesia - seja no Ensino Fundamental, Ensino Médio, no ensino de Português como Língua Adicional (PLA) - um trabalho prazeroso e estimulante (e, claro, igualmente desafiador).

Se o limite entre finito e infinito é traçado pela força simbólica da linguagem, se os mundos podem ser reinventados através das palavras - os internos e externos -, o trabalho e a experiência com poesia, o trabalho e experiência com a leitura e a escrita de poesia, possivelmente possam ser aliados oportunos quando um professor por exemplo e não por acaso tem por demanda o ensino de linguagem, língua e literatura.

Para que seja possível vivenciar a poesia em sua estranheza e prazer, isso em um território incerto e misterioso, certamente o professor também precisará se expor à experiência do inusitado que a poesia não cansa de convocar. Precisar-se-á expor e estar aberto ao inusitado daquilo que ocorre, nos termos de Roman Jakobson, como “puras ficções linguísticas”.

A expectativa mais sensata diante da leitura de um poema possivelmente seja a de se surpreender: se deixar surpreender pela experiência do inusitado que convocam os poemas.

Ainda que sempre surpreendente, principalmente quando consideramos a poesia que passou a ser produzido à partir das primeiras décadas do século XX no ocidente, as inovações quanto ao conteúdo e/ou forma, as técnicas e experimentações, considerando também a desreferencialização da linguagem executada pela poesia desde Rimbaud e o desregramento dos sentidos, ainda que a poesia no século XXI possa com alguma razão ser equiparada a uma luta livre (ou aliás estar posta para muito além de uma luta livre), aproximação certamente insuficiente e falha, apesar de pertinente, ainda que a poesia no XXI seja a mensagem verbal mais incerta, a poesia é uma mensagem verbal e enquanto mensagem verbal pode ser pensada precisamente desde seu funcionamento linguístico - por mais surpreendente que seja.

Roman Jakobson em 'Linguística e Poética', se pergunta a respeito daquilo que torna uma mensagem verbal uma obra de arte. Diante da questão, estabelecendo diálogo entre os Estudos Linguísticos e os Estudos Literários, repousa suas ideias sobre o conceito de função poética da linguagem; aquilo que pode alçar uma mensagem verbal ao estatuto de obra de arte é, podemos acompanhar no referido texto, um trabalho exercido na própria mensagem verbal.

Tomando a função poética da linguagem enquanto conceito, podemos compreender do ponto de vista linguístico o funcionamento do fenômeno e aquilo que ele mobiliza. E a função poética da linguagem desde aí já não poderá ser encarada apenas como conceito teórico abstrato descolado de alguma prática, ou melhor, de um fenômeno e uma ação verbal, que possa ser a ação da leitura e da escrita. Ação como trabalho e a experiência diante das palavras.

O que conduz o fio reflexivo que Jakobson segue em 'Linguística e Poética' ao se perguntar por aquilo que faz de uma mensagem verbal uma obra de arte é uma ideia de função poética/estética da linguagem. Como chave de leitura para pensar o fenômeno da função poética da linguagem em Roman Jakobson, tomo duas ideias: o "inusitado" e as "puras ficções linguísticas", noções reveladas pelo próprio autor.

Ao se perguntar pelo "critério linguístico empírico" da função poética da linguagem, Jakobson recorre aos dois modos básicos de arranjo utilizados na composição verbal: a seleção e a combinação; ao compor uma mensagem verbal, o falante e o poeta selecionam elementos linguísticos e combinam eles em uma

extensão sintagmática. Quando há o fenômeno e/ou o efeito da função poética em uma mensagem verbal (versificada ou não), Jakobson diz que o eixo da seleção se sobrepõe ao eixo da combinação. Em outras palavras, em uma mensagem verbal na qual se manifesta a função poética da linguagem nenhuma seleção e combinação foi casual: do fonema à palavra, de uma palavra à outra, do fonema à frase e ao discurso, do fonema ao sentido; no Linguística e Poética acompanhamos:

Qual é o critério linguístico empírico da função poética? Em particular, qual é o característico indispensável, inerente a toda obra poética? (...) Se 'criança' for o tema da mensagem, o que fala seleciona, entre os nomes existentes, mais ou menos semelhantes, palavras como criança, guri(a), garoto(a), menino(a), todos eles equivalentes entre si, sob certo semanticamente cognatos – dorme, cochila, cabeceia, dormita. Ambas as palavras escolhidas se combinam na cadeia verbal. A seleção é feita em base de equivalência, semelhança e dessemelhança, sinonímia e antonímia, ao passo que a combinação, a construção da sequência, se baseia na contiguidade. A função poética projeta o princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação. (Jakobson, 1976, p. 129-130).

Em linhas gerais, a função poética da linguagem é um fenômeno linguístico revelado por uma mensagem verbal que se apresenta de um jeito inusitado e ainda como se fosse pura ficção linguística.

Seja desde o ponto de vista conceitual, ou então desde o ponto de vista da composição e do procedimento de escrita e/ou leitura, o fenômeno da função poética da linguagem mobiliza as seguintes ideias linguísticas: eixo de seleção, eixo de combinação, som, sentido, valor e arbitrariedade. Mobilizada também os seis elementos básicos presentes em todo ato de comunicação verbal (remetente, contexto, mensagem, destinatário, contato e código) e suas respectivas funções da linguagem. Quando há em uma mensagem verbal dominância da função poética da linguagem há uma força de um trabalho que recai sobre a própria mensagem verbal.

Do ponto de vista da composição e do procedimento, a função poética da linguagem pode ser chave de escrita e leitura de mensagens verbais inusitadas que não só surpreendem, como também seduzem; enquanto isso, essa mensagem soa como pura ficção linguística que não propriamente oblitera o referente, ou o emissor e o remetente, mas torna todos eles ambíguos. Essa mensagem se passa como uma pura ficção linguística que embora se valha do código, subverte-o. Do ponto de vista da composição e do procedimento, a função poética da linguagem é um mecanismo linguístico que mobiliza conceitos em mensagens verbais concretas - enquanto lemos ou escrevemos poemas, por exemplo.

---

É bastante curioso que Roman Jakobson em ‘Linguística e Poética’ não discuta ou apresente propriamente as ideias de “valor” e “arbitrariedade”, conceitos linguísticos basilares da linguística sincrônica apresentados no ‘Curso de Linguística Geral’ de Ferdinand de Saussure, ainda assim, é verdade, Jakobson em seu texto fala em “inusitado” e “puras ficções linguísticas”, tal como compreendo, maneiras originais de tratar das ideias de “valor” e “arbitrariedade”. Duas lições que o “inusitado” e as “puras ficções linguísticas” nos dão:

A primeira noção - o “inusitado” que o fenômeno da função poética da linguagem convoca e revela - nos faz lembrar que sempre poderá irromper uma mensagem verbal de um jeito surpreendente e isso na medida em que os elementos linguísticos de uma mensagem verbal possam ser apresentados de um jeito diferente daqueles elementos selecionados e combinados em outra mensagem verbal. Ou seja, a ideia de inusitado nos faz pensar que para um elemento linguístico possuir valor em linguística, basta que ele tanto seja diferente quanto seja posto em relação, eis o sentido e o valor em ação de uma mensagem verbal - valor e sentido que são travados entre fonema e o discurso. Nesse sentido, o “inusitado” nos lembra que sempre haverá um novo jeito de organizar os elementos linguísticos de uma mensagem verbal, sempre haverá um novo jeito de selecionar e combinar os fonemas em uma extensão sintagmática.

Já a segunda noção - as “puras ficções linguísticas” - nos diz que frente ao fenômeno da função poética da linguagem estamos diante das palavras e das palavras e não diante das palavras e das coisas. Dito de outro jeito, no fenômeno da função poética há um jogo que se apresenta e se sustenta pela própria relação entre os seus elementos linguísticos, a realidade diante da qual ficamos quando lemos um poema, e particularmente os poemas não cansam de nos mostrar isso, é uma realidade discursiva e não referencial. Aquilo que importa em um poema, ou em um texto no qual está predominante o fenômeno função poética da linguagem, é, sobretudo, uma força quase mágica e encantatória travada pelo jogo entre as palavras. É nesse sentido que podemos dizer que a poesia é magistral no diz respeito à desreferencialização da linguagem, pois a poesia escancara que aquilo que a língua oferece são as palavras e as palavras e não as palavras e coisas. O que o fenômeno da função poética da linguagem revela se passa como se fossem, nas palavras de Jakobson, “puras ficções linguísticas”. E os poetas bem o sabem.

Em última análise, a função poética da linguagem em Roman Jakobson convoca uma total reavaliação da mensagem verbal. Quando compomos uma mensagem verbal ou então lemos um poema, aquilo que a função poética requer

de nós é que sabemos surpreender ou que fiquemos surpresos, no ‘Linguística e Poética’:

10

Quando, em 1919, o Círculo Lingüístico de Moscou discutia como definir e delimitar o campo dos epitheta ornantia, o poeta Maiakovski nos censurou dizendo que, para ele, qualquer adjetivo, desde que se estivesse no domínio da poesia, se tornava, por isso mesmo, um epíteto poético, mesmo “grande” em “a Grande Ursa” ou “grande” e “pequeno” nos nomes de ruas de Moscou como Bol’shaja Presnja e Malaja Presnja. Por outras palavras, a “poeticidade” não consiste em acrescentar ao discurso ornamentos retóricos; implica, antes, numa total reavaliação do discurso e de todos os seus componentes, quaisquer que sejam. (Jakobson, 1976, p.161)

Tomo como chave para pensar a função poética da linguagem a ideia de “ficções linguísticas” pela potência que anuncia, seja do lado de quem reflete conceitualmente, seja para quem precisa compor mensagens verbais ou então para quem lê/ escuta. As “puras ficções linguísticas” em Roman Jakobson anunciam que diante da função poética da linguagem há uma invenção verbal incerta que seduzindo de um jeito surpreendente, convocará uma reavaliação quanto ao discurso e daquilo que o faz ser o que é. Apesar de incerta e surpreendente, do ponto de vista linguístico, o fenômeno da função poética da linguagem (por se manifestar verbalmente) mobilizará eixo de seleção, eixo de combinação, som, sentido, valor e arbitrariedade.

Retornando à imagem de Roland Barthes: poderíamos dizer que a poesia é o monumento entre as formas literárias mais misterioso. Quando consideramos a função poética, isso desde o ponto de vista dos Estudos da Linguagem e Literários, pois é desde esse entre-lugar que Roman Jakobson propõe o fenômeno da função poética da linguagem, ainda que seja um monumento misterioso, a poesia não deixa de ser um monumento de linguagem, melhor: uma mensagem verbal alçada ao estatuto de obra de arte.

Em síntese: a função poética da linguagem é uma mensagem verbal que se passa como se fosse uma charada linguística tão subversiva quanto sedutora. Que o fenômeno possa ser perspectivado do lado da produção (fala/escrita) ou do lado da percepção (escuta/leitura), será sobretudo uma questão de ponto de vista.

Certamente a compreensão da função poética da linguagem, seja como conceito ou então como procedimento, certamente não poderá ser chave para desvendar o mistério de todos os poemas, poderá servir enquanto chave para a leitura e para a escrita de parte das mensagens verbais em que está manifesto o fenômeno que em si será irrepetível.

Os efeitos de uma reflexão quanto à função poética da linguagem (como conceito/como procedimento) em contexto escolar podem ser muitos; quando

---

está posta a demanda de aprendizagem de linguagem, língua e literatura e então se decide utilizar a poesia como estratégia de ensino, ora, dar dimensões daquilo que é função poética da linguagem - os conceitos imprescindivelmente atrelados a essa ideia -, o funcionamento do fenômeno e alguma aplicabilidade será inevitável.

### 3. Um paradigma da experiência

Entre as formas literárias e textuais, a poesia é a forma mais imprecisa, talvez aquela que faça maior fronteira com o caos. Como então trabalhar poesia? É possível ensinar língua e literatura enquanto se trabalha com poesia? O que se pode querer ensinar?

Dimensões do meu trabalho com poesia na sala de aula: tomar a poesia como estratégia de ensino de linguagem, língua e literatura é tomá-la como ponto de partida e ponto de chegada. O contato com a poesia enquanto objeto e método. Trabalhar com poesia tem algo a ver com leitura, escrita, escuta e diálogo. Trabalhar com poesia é poder experimentar a poesia em suas diferentes dimensões. Meu trabalho com a poesia tem sido sustentado principalmente por uma noção de experiência: poder se expor à experiência com poesia têm sustentado a ideia que faço de trabalho.

Em *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (2020), Jorge Larrosa, ao propor, tanto para o campo da educação quanto para o das artes, um deslocamento, se lança pr'almém dos domínios da ciência-técnica ou da teoria-prática. Ele anuncia, acompanhamos, um território muito mais existencial e também mais estético. O que diz o pedagogo e filósofo espanhol é de uma perspectiva que pode ser pensada desde o par experiência-sentido. Uma postura que privilegie a experiência, essa coisa incerta e difícil de garantir, pode abrir terreno propício não apenas a uma cena, aliás, rara em nossa modernidade tardia, como também a um sujeito e a um tipo de saber.

Para Larrosa a possibilidade da experiência fazer tremer um corpo é quando alguém se expõe, não propõe, não se dispõe, não se contrapõe, tampouco se opõe, a experiência em Jorge Larrosa tem algo a ver com uma travessia perigosa no estrangeiro a qual podemos ou não quer se expor. A experiência terá algo a ver com aquilo que “me passa”, não aquilo que “se passa” impessoalmente. Um paradigma da experiência para a educação é inscrever ensino-aprendizagem em um quadrante mais existencial (sem ser existencialista) e mais estético (sem ser esteticista) por ser fortemente marcado pelas singularidades, a sensação e o sentido de cada um, suas palavras e sentidos costurados. A experiência sempre convocará aquilo que é singular de um vivente da cidade onde tudo está armado para que nada nos ocorra.

Um paradigma da experiência - que pode ser um tipo de aposta no incerto, raro e singular - para Jorge Larrosa, se opõe às tendências em que o saber se liga de maneira direta a uma técnica ou a uma prática teórica. Um paradigma da experiência-sentido convoca não um fazer concebido como eficácia técnica aplicada, tampouco poderia convocar um fazer enquanto prática de uma teoria; o par experiência-sentido convoca o fazer como perigo, travessia, um fazer que é se deixar apaixonar por algo de fora e declarar essa paixão com palavras; convoca uma anti-prescrição, um fazer interessado mais no processo do que no produto, um fazer como interrupção do mundo informação cascata.

Um paradigma da experiência-sentido está para além dos pares ciência-técnica ou teoria-prática, revelando um sujeito e um saber da experiência: um sujeito apaixonado que sabe de sua existência. Em Larrosa, o sujeito da experiência se define por sua passividade, receptividade e abertura. Não seria uma passividade contraposta a uma ideia de atividade, como aquela que constitui o par ativo-passivo, em Larrosa, a noção de passividade se liga a uma passividade feita de paixão, padecimento, paciência, como uma “disponibilidade fundamental” e “abertura essencial”. Em espanhol, língua na qual a experiência é o que “nos passa”, o sujeito é como uma superfície sensível e um território de passagem; em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito é um lugar onde chegam coisas, um lugar que recebe o que chega, que dá lugar; em português, italiano ou inglês, “o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (Larrosa, 2020, p. 25).

Um paradigma da experiência para a educação é inscrever o ensino-aprendizagem em um território de sensibilidade, reconhecendo esse território como um espaço tanto singular quanto concreto. É reconhecer a relação entre experiência e existência, e reconhecer que o que dá forma ao vivido e ao corpo vivo são as palavras, a atribuição de sentido de cada um. É reconhecer que cada sujeito é a medida de sua própria experiência.

Considerar um paradigma da experiência para a educação de poesia é uma aposta no choque entre universos inusitados. Uma aposta no choque entre uma mensagem verbal incerta que é percebida de um jeito também incerto por um vivente da cidade. O que podemos saber é que para dar as dimensões do efeito desse choque, será necessário disponibilidade, paciência e abertura.

Jorge Larrosa em “Notas sobre a experiência” contrapõe as noções de experiência e trabalho, ele nos diz que o excesso de trabalho é uma entre as coisas que tornam rara a experiência em nossos tempos, diz que não devemos confundir uma coisa com a outra. A ideia a qual Larrosa se contrapõe é aquela do senso comum que nos diz que a experiência é algo que se adquire trabalhando. Nesse sentido, o

---

trabalho é inimiga da experiência: o trabalho que se revela como ação de um saber técnico ou teórico não interessa ao paradigma da experiência. Ora, conseguiríamos pensar o trabalho de outro jeito?

Se o trabalho for pensado como uma paixão declarada que convoca um saber existencial e estético, pois bem, talvez possamos então aproximar trabalho e experiência. Gostaria de pensar o trabalho como trabalho de padecimento e sensibilidade diante daquilo que está fora. Trabalho como atribuição de sentido à sensação. Trabalho como fazer incerto diante do inesperado. Se trabalho e experiência, assim, poderem se aproximar, o trabalho com poesia, por sua vez, me parece, poderá gozar de grande privilégio enquanto estratégia de ataque aquilo que torna rara a experiência.

A poesia é um gênero literário bastante incerto, ainda que seja impreciso, se comporta tal como uma mensagem verbal. Pensar em um paradigma da experiência articulado ao trabalho com poesia em contexto de ensino-aprendizagem é apostar tanto na carga surpreendente e encantadora carregada pela poesia quanto em uma abertura à sensibilidade e singularidade de um vivente que se expõe aquilo que se passa como ficção linguística. Assim, pensar em um paradigma da experiência articulado ao trabalho com poesia, é apostar na abertura à sensibilidade e singularidade de um sujeito que se expõe a uma mensagem verbal tão enigmática quanto sedutora. É apostar em quem se expõe ao ler em silêncio para si, em voz alta para outro, escrevendo, escutando, conversando, etc., é apostar em quem se expõe a uma abertura à palavra e o sentido que circulam surpreendendo.

Sem querer fazer apelo a qualquer tipo de sentimentalismo, potencialmente poemas são efervescentes quanto aos efeitos das sensações e sentidos. Se a poesia é o astro rei do sistema textual quando observamos as formas literárias desde as lentes das sensações e dos sentidos. Se conseguimos compreender trabalho como trabalho de disponibilidade à travessia e ao perigo, trabalho como paixão declarada, não como garantia da experiência, tampouco técnica ou teoria aplicada. Se conseguimos também aproximar as noções de experiência e trabalho. Ora, trabalhar particularmente com poesia em contexto escolar pode ser uma estratégia bastante potente diante da raridade da experiência, já que a poesia é um excesso de linguagem que faz vibrar fortemente as sensações e os sentidos. Trabalhar com poesia pode ser uma postura que embora não garanta a experiência propriamente, acaba provocando muitas sensações e sentidos bastante estranhos, e por isso esse trabalho pode acabar fazendo com que a possibilidade da experiência seja fértil.

Se trabalho puder ser convocado como um tipo paixão declarada, trabalho de sensibilidade e disponibilidade, abertura e processo, não técnica científica,

tampouco saber teórico aplicado, trabalho e experiência poderão se aproximar. Em última análise, aquilo que poderá haver de mais precioso quando queremos perspectivar a educação desde um paradigma da experiência, ora, é propriamente fertilizar o território para que essa coisa incerta, rara e singular possa eventualmente ocorrer. E a poesia, por provocar muitas sensações e sentidos inusitados naqueles que a ela se expõe, certamente poderá ser uma forte aliada nesse percurso.

#### 4. Trabalho e Experiência

Se a poesia é uma forma linguística muitíssimo imprecisa, como então trabalhar poesia? É possível ensinar leitura, escrita e escuta de poesia? O que se ensina quando se ensina poesia? O que se pode querer ensinar?

Sem ter a pretensão de dar respostas definitivas e últimas às perguntas acima, sobretudo quero dividir algumas dimensões de como tenho conseguido trabalhar e fazer coisas com poesia em contexto escolar, como tenho tentado provocar experiências quando tomo a poesia como estratégia de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e literatura

Apresentar a poesia enquanto forma literária incerta, enquanto uma mensagem verbal que se comporta como uma ficção linguística que seduz, inquieta e surpreende, como uma mensagem verbal hiper-instável, pode ser um caminho. Já que as únicas coisas que podemos saber de antemão quanto à poesia é precisamente que ela surpreenderá enquanto articula palavras se armando como monumento de linguagem, o resto... o resto é campo aberto a ser decifrado. A essa incerteza que a poesia revela poderemos estar mais ou menos disponíveis e expostos, mais ou menos abertos à possibilidade da experiência enquanto lemos, escrevemos, escutamos, conversamos.

Querendo dar algumas dimensões de como tenho conseguido trabalhar e fazer coisas com poesia em sala de aula, dou também dimensões de um trabalho e fazer que quero perspectivado desde a noção de experiência. Sendo assim, dar dimensões de como tenho conseguido trabalhar e fazer coisas com poesia é dar diferentes dimensões e possibilidades de

abalar-se frente a poesia na sala de aula. Sobretudo aqui quero elaborar uma ideia de trabalho com poesia que tem a ver com leitura de grandes poetas, análise e reflexão linguística-literária, escrita de poemas autorais, leitura em voz alta compartilhada, conversas sobre aquilo que se produz e faz efeito. Ora, o que seria esse trabalho senão possibilidades e dimensões de ter experiências com poesia? Experiências com palavras dos outros? Experiências com as próprias palavras?

---

Acompanho que Jorge Larrosa diga que o trabalho é inimigo e impede a experiência, uma vez que o “excesso de trabalho” homogeneiza as sensibilidades e os ritmos dos viventes da cidade. O autor opõe trabalho e experiência na medida em que o primeiro impossibilita o segundo. Desse jeito, para aproximar trabalho e experiência, precisamos considerar então alguma ambivalência da própria noção de trabalho. Quando Larrosa opõe trabalho e experiência, toma a ideia de trabalho por seu aspecto negativo, ou seja, trabalho enquanto atividade através da qual os viventes da cidade se desvinculam daquilo que produzem enquanto são explorados. O trabalho, nesse sentido, segue está enquadrado na lógica do modelo de produção tecnoracionalcapitalista. Quando o trabalho aliena o vivente diante do que produz, sim, o trabalho impede que a experiência nos ocorra, nos ajuda a pensar Larrosa.

Precisamos, portanto, para aproximar trabalho e experiência, abordar uma noção positiva de trabalho. Desse jeito, tomar trabalho por seu aspecto criativo; não como uma ação que aliena o vivente tanto do que produz ou quanto de suas sensibilidades, pelo contrário, precisamos pensar em uma ideia de trabalho como força criativa que mobilizando sensibilidades singulares pode articular e dar fôlego ao corpo social, e isso sem ignorar o que é singular.

Nesse sentido, tomando trabalho por seu aspecto positivo, podemos desejar que o trabalho com poesia seja um trabalho que carregue em seu bojo o desejo de que experiências nos ocorram, desejo de que ocorram afetos, sensações, sentidos e palavras. Propriamente apostar em um trabalho que se quer catalisador da heterogênesse fundante das pessoas no espaço é contrariar a lógica tecnoracionalcapitalista de nossos tempos, é contrariar o “excesso de trabalho” do qual nos fala Jorge Larrosa. Assim, perspectivando trabalho enquanto ato criativo, como força apaixonada do corpo-psiquê, trabalho como efeito rítmico de uma subjetividade que cortando o cosmos articula o corpo social. Não o trabalho que em excesso tem impedido que a experiência nos ocorra, não o trabalho como igual ou garantia da experiência, não o trabalho que anula nossa sensibilidade e ritmo respiratório singular. Sobretudo o trabalho como força criativa não é mais que um ponto de vista e principalmente uma estratégia possível de enfrentar a nossa pobreza da experiência.

Na “Primeira aula do curso de poética”, Paul Valéry retorna à etimologia da palavra ‘Poética’, restabelecendo-a desde um sentido primitivo; desviando das concepções prescritivistas e expositivas, o autor retorna e propõe uma noção de “fazer”:

Acreditei então poder resgatá-la em um sentido que leve em conta a etimologia, sem ousar, contudo, relacioná-la ao radical grego - *poético* -, do qual a fisiologia se serve quando fala de funções hematopoéticas ou galactopoéticas. O fazer, o *poiein*, do qual desejo me ocupar, é aquele que

termina em alguma obra e que eu acabarei restringindo, em breve, a esse gênero de obras que se convencionou chamar de *obras do espírito*. (Valéry, 2011, p. 196-197)

A ideia de ‘Poética’ em Valéry não assume contornos prescritivos, antes é uma ação que resulta em uma “obra do espírito”: quando falamos de “obra do espírito, acompanhando o autor, “entendemos ou o final de uma certa atividade, ou a origem de uma outra certa atividade” (Valéry, 2011, p. 201). Diante desse objeto, uma obra de arte - um poema ou uma pintura - ou nos ocupamos com a criação do próprio objeto ou o consumimos, nos termos do autor: somos “produtores” ou “consumidores” das obras de espírito. Em Valéry “poética” tem a ver com um fazer que é um ato de fé que cria coisas ou então um fazer que é atribuição de valor e vida posterior a determinada “obra do espírito”.

A ideia que faço de trabalho, desse trabalho que não é garantia, mas possibilidade da experiência, pode vincular-se à noção de “poética” tal como elabora Paul Valéry. Em última análise, neste ensaio compreendo trabalho próximo da noção de “poética” na medida em que trabalho tem a ver com “fazer”. Não um fazer enquanto teoria posta em prática, tampouco enquanto técnica prescritiva, trabalho como um fazer criativo. Trabalho como um ato de fé e atribuição de vida a uma obra do espírito que se inscreve no campo da experiência.

### 5. Trabalhar/Fazer com Poesia na sala de aula

O trabalho perspectivado pela lógica tecnoracionalcapitalista é apagamento dos afetos e sensibilidades dos viventes da cidade, é alienação quanto à matéria concreta produzida, é esvaziamento do sentido e da vivacidade. O trabalho tecnoracionalcapitalista impossibilita que tenhamos experiências.

O trabalho com poesia, trabalho aí ao lado da ideia de poética proposta por Paul Valéry, poética enquanto fazer criativo, ora, esse trabalho é trabalho de sensibilidade e ritmização singular. Nesse sentido, o trabalho com poesia é tanto estratégia de resistência em relação ao trabalho homogeneizador das sensibilidades dos viventes quanto abertura à possibilidade de que ocorra a experiência.

A poesia entre os gêneros discursivos é a mensagem verbal mais imprecisa, isso do ponto de vista de sua função, elementos linguísticos-literários e também de sua estrutura, nos diz Diego Grando e Melissa Fornari (2024). Apesar de a poesia ser um gênero discursivo bastante impreciso, ela é uma mensagem verbal feita com palavras - palavras selecionadas e combinadas. Apesar de a função poética da linguagem não estar restrita à poesia, fica dilatada neste gênero discursivo, nos

ensina Roman Jakobson. O linguista russo nos diz que a poesia funciona como uma ficção linguística (1976). A experiência em nossa modernidade tardia é uma raridade. Acompanhando o pedagogo e filósofo Jorge Larrosa, podemos vislumbrar um paradigma da experiência para a educação e esse paradigma mobiliza tanto um sujeito quanto um tipo de saber (2020). Trabalhar com poesia é fazer coisas com poemas - criar poemas ou consumi-los, nos diz Paul Valéry (2011).

Se a poesia é uma mensagem verbal tão inusitada, como mesmo podemos trabalhar com essas ficções linguísticas em sala de aula? Independente dos caminhos que poderemos percorrer ao desejar trabalhar com poesia em sala de aula, uma das certezas é o confronto com o inusitado que essas mensagens verbais nos convocam e atualizam. Dimensionar a poesia enquanto uma mensagem verbal inusitada - enquanto um gênero discursivo que mobiliza o imprevisível, seja quando lemos um poema ou então quando escrevemos - ora, já é parte importante do percurso, ou melhor, é saber parte daquilo que ocorrerá certamente durante o percurso.

Ainda, querer que o trabalho com poesia torne o contexto escolar fértil à experiência - a experiência e o sentido para cada sujeito, já que cada sujeito é a medida de sua própria experiência e o sentido que se faz dela nunca é geral, mas sempre singular - é abrir ainda mais espaço para o imprevisível. Portanto, a pessoa que quiser trabalhar/fazer coisas com poesia em contexto de ensino de Língua Portuguesa e Literatura precisará necessariamente sustentar o imprevisível e ela mesma precisará estar disposta a se surpreender diante dos outros, diante de uma interpretação atribuída a um poema, diante da entonação realizada por uma pessoa ao lê-lo em voz alta, diante de uma poema criado por um aluno. Para isso, para sustentar o imprevisível convocado pela poesia, também o imprevisível convocado pela experiência de cada sujeito que se expõe à poesia, ora, para sustentar toda essa força, quem desejar tomar a poesia enquanto estratégia de ensino de Língua Portuguesa e Literatura certamente precisará abrir mão de um saber totalizante e fechado sobre língua e literatura.

Sem nenhuma pretensão de ser prescritivo quanto às estratégias possíveis diante do trabalho/fazer com poesia em contexto escolar, também sem ter por desejo esgotar as possibilidades desse trabalho, tendo até este ponto do ensaio mobilizado as ideias que mobilizei, gostaria de dar um breve testemunho de como tenho conseguido propor trabalhos de leitura, escrita e escuta de poesia. Trabalho esse que toma o confronto com o inusitado da poesia tanto como estratégia para o ensino de língua e literatura quanto como método de ensino. Compreendendo, assim, que se expor às palavras - enquanto lemos em voz baixa o texto de um poeta consagrado ou propomos a produção escrita de um poema autoral, enquanto escutamos uma

peessoa lendo na própria voz um poema seu, quando conversamos sobre poesia - se expor e experienciar as diferentes dimensões que podem assumir as palavras é em absoluto fundamental.

Às dimensões do trabalho com poesia na sala de aula ou às dimensões da experiência com poesia na sala de aula ou sobre como confrontar nossa pobreza da experiência:

Aquilo que tenho feito com poesia inscreve-se no território escolar de duas maneiras. Enquanto professor de língua portuguesa e literatura da educação básica, tenho proposto trabalhos com poesia tanto nas aulas regulares de Língua Portuguesa, ou seja, em períodos obrigatórios, quanto em oficinas que oferto no turno inverso e que não são obrigatórios. Apesar de algumas especificidades que carregam cada um desses espaços, em um e no outro, o objeto e o método de ensino e aprendizagem são os mesmos: expor-se à poesia. Nesses territórios em que está em causa o ensino e aprendizagem de língua e literatura, trabalhar com poesia é fazer coisas criativas com ficções linguísticas e é também a possibilidade de que experiências ocorram nas pessoas.

Selecionar os poemas que serão lidos nos encontros é ponto de partida para o trabalho. A seleção dos poemas é feita tendo em vista aquilo que se deseja discutir nos encontros, já que aquilo que lemos e refletimos sempre repercute na proposta de produção textual, que é um dos momentos finais das dinâmicas realizadas em sala de aula. Essa seleção pode se dar, por exemplo, em razão de questões de forma, conteúdo, temática, etc. Já a dinâmica em aula segue, via de regra, a seguinte ordem: primeiro, ler poemas de poetas; em seguida, analisar e refletir sobre questões linguísticas e literárias a partir das leituras dos poemas selecionados; propor depois tarefas criativas de produção textual tendo em vista o percurso analítico e reflexivo traçado; para por fim propor a leitura em voz alta dos poemas autorais e conversar sobre os efeitos dos textos escritos, lidos e estudados.

O trabalho da seleção dos poemas nunca é uma tarefa fácil, já que os poemas selecionados funcionam como ponto de partida. A leitura de poemas é tampouco menos desafiadora, uma vez que, não raro as interpretações, as interpretações muitas vezes são bastante surpreendentes e isso, por vezes, sobre um mesmo poema. Aquilo que é interpretado e sentido atribuído por um aluno a um poema, a leitura que ele faz, no geral, não é igual ao que é interpretado e atribuído por seu colega. E isso, retomando aquilo que Fornari e Grandó discutem, tem a ver precisamente com a carga do imprevisível e inquietante que pode carregar um poema. Acompanhar esse trabalho de leitura de poemas, de atribuição de sentido, ou nos termos de Valéry, esse trabalho de atribuição de vida posterior a uma obra de espírito, é uma tarefa

que exige muita plasticidade em termos ir e vir enquanto está sendo negociado as sensações e os sentidos daquilo que é selecionado e combinado no poema, daquilo que se passa como pura ficção linguística.

É em razão de os poemas serem muito instáveis que é necessário ter mais ou menos claro aquilo que precisa de algum jeito conduzir as leituras, por exemplo, uma questão de forma, uma questão de conteúdo linguístico-literário, uma questão temática, etc. É importante tornar o espaço do trabalho com poesia fértil à experiência de cada um, certamente; também é importante conseguir conduzir esse percurso bastante impreciso. Nesse sentido, as questões de forma, conteúdo, tema, funcionam como balizas necessárias, pois são balizas linguísticas-literárias-pedagógicas de extrema relevância nos processos de ensino e aprendizagem.

As propostas criativas de produção textual - escrita de poemas autorais - são um dos pontos de chegada das dinâmicas do trabalho que tenho exercido. O trabalho da seleção dos poemas sempre repercute no trabalho da leitura dos poemas, isso pois aquilo que determina um conjunto de poemas selecionados relaciona-se com o que quer ser evidenciado nos textos lidos. Por sua vez, o trabalho de leitura, análise e reflexão linguística-literária igualmente repercute no trabalho de escrita de poemas autorais, já que essa tarefa sempre está relacionada com alguma questão revelada pelos poemas lidos, por exemplo, formas fixas da poesia, questões de metrificação, rimas, figuras de linguagem, temáticas, pessoa do discurso através da qual o eu-lírico se expressa e efeitos de sentido, etc.

O ponto de chegada do trabalho com poesia que tenho realizado em contexto escolar é, por fim, a leitura em voz alta das ficções linguísticas elaboradas pelos alunos, um tempo de partilha, diálogo e repercussão dos efeitos. Um tempo de escuta daquilo que foi criado por alguém, tempo de perceber na voz de quem criou um poema, sua própria ficção linguística em seu timbre e ritmo, tropeços e hes/(x)itações. Nesse tempo da leitura em voz alta e circulação dos efeitos e sentidos, a escuta certamente é constitutiva, ou seja, não é uma ação passiva, pelo contrário, a escuta é também uma das dimensões do trabalho e da experiência diante da poesia, e é esse trabalho de escuta o que torna possível o trabalho do diálogo, trabalho que é fundamental em ambiente escolar quando se tem por desejo que os alunos lidem bem com suas próprias palavras e com as palavras dos outros, pois essas são coisas que o trabalho com poesia também pode ensinar.

A concepção desde a qual elaboro este ensaio é de um trabalho com poesia que é apostar em incertezas, incertezas diante das sensações e sentidos de poemas lidos, incertezas diante das sensações e sentidos de poemas criativamente escritos, incertezas daquilo que podemos escutar de um poema sendo lido em voz alta.

Trabalhar com poesia é se dispor ao inusitado dessas mensagens verbais que se passam como puras ficções linguísticas, é fazer coisas com essas obras do espírito, é caminhar no contra-fluxo dos imperativos da lógica tecnocracionalcapitalista que é hegemônica em nossos tempos de modernidade tardia, é apostar na possibilidade da experiência. Talvez seja difícil dizer com precisão aquilo que se ensina enquanto é feito um trabalho com poesia em contexto escolar, e isso em razão da própria natureza da poesia, entretanto, certo é que coisas são aprendidas enquanto há percurso nesse território incerto. Caberá a cada pessoa que tiver o desejo de se aventurar fazer escolhas, ter palpites, leituras, ter uma própria escuta sensível diante do que ocorre, caberá a essa pessoa se expor ao que ocorre e tirar suas próprias conclusões, talvez conclua que as conclusões nem sempre são as coisas que mais importam.

## 6. Outros acordes

Wisława Szymborska, poeta polonesa contemporânea, dá uma lição e tanto em ‘Tem aqueles que’ ao tecer belíssimo elogio àquilo que é incerto. O poema integra seu livro ‘Chega’, publicado em dois mil e doze. Acompanhamos:

Tem aqueles que executam a vida de modo eficaz,/ põem ordem em si mesmos e ao seu redor./ Têm resposta correta e jeito para tudo./ Adivinham logo quem a quem, quem com quem,/ com que objetivo, por onde./ Batem o carimbo nas verdades únicas,/ colocam no triturador os fatos desnecessários,/ e as pessoas desconhecidas/ em fichários de antemão destinados a elas./ Pensam só o quanto vale a pena,/ nem um instante mais,/ pois detrás desse instante espreita a dúvida./ E quando recebem dispensa da existência,/ deixam o posto/ pela porta indicada./ Às vezes os invejo/ - por sorte isso passa. (Szymborska, 2016, p.305)

Há no poema de Wisława uma recusa em relação aquilo que se coloca com eficácia e ordenadamente, recusa àquilo que parece já possuir um sentido fechado, que não dá abertura ao que pode irromper como novidade incerta e desconhecida, aquilo que pode se colocar como estranho. Há uma recusa às “verdades únicas”, ao pensamento resignado e bem comportado, recusa aqueles que não se autorizam hesitar nem sequer por um instante, “pensam só o quanto valem a pena”. A poeta, como quem pisca um olho deixando o outro aberto, nos induz à crença de que há alguma inveja em relação a essa postura que é, na verdade, uma postura que regula e é imposta pela lógica da cidade tecnocracionalcapitalista. Entretanto, ao final, provocando um sorriso no canto da boca, revela que essa inveja “por sorte passa”.

O elogio que Wisława Szymborska elabora em seu poema pode ensinar um tanto de coisas para aqueles que tomam a poesia enquanto estratégia de ensino de

língua portuguesa e literatura, aqueles que se aventuram no território do ensino considerando um paradigma da experiência, aqueles que, sem abrir mão de balizas linguística-literárias-pedagógicas, se importam menos com as conclusões do que com aquilo que pode irromper surpreendentemente, os sentidos, as sensações, as leituras, as palavras. Será importante a quem tomar a poesia como objeto e método estar aberto ao imprevisível do outro e do encontro; precisará talvez fazer as pazes e aceitar o caos e o infinito postos na mesa pela poesia. Aqueles que temerem chegar perto da fronteira com caos-infinito talvez precisem trabalhar com outras coisas que não poesia.

## Referências

BARTHES, Roland. *Aula*, aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. São Paulo: Editora Cultrix, 2013.

FORNARI, Melissa. GRANDO, Diego. *Incertezas e possibilidade: o que fazer com poesia na sala de aula*. Escrevendoofuturo.org.br. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/sequencia-didatica/poema/index.html>>. Acesso em: 26/09/2024.

JAKOBSON, Roman. “Linguística e Poética”. In: *Linguística e comunicação*. São Paulo: Editora Cultrix, 1976.

LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. In: *Tremores. Escritos sobre experiência*. São Paulo: Editora Autêntica, 2020.

SZYMBORSKA, Wislawa. “Tem aqueles que”. In: *Um amor feliz*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

VALERY, Paul. “Primeira aula do curso de poética”. In: *Variedades*. São Paulo: Editora Iluminuras, 2011.

Submetido: 30/09/2024

Aceito: 30/12/2024

Publicado: 31/12/2024





**Investigações tocaninenses em análise do discurso: materialidades recursivas**

2

*Tocantins investigations in discourse analysis: recursive materialities*

**Thiago Barbosa Soares<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2887-1302>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8919327601287308>

**RESUMO:** Trata-se aqui de uma resenha apreciativa da obra “Investigações tocaninenses em Análise do Discurso: materialidades recursivas” publicada pela editora são-carlense Pedro & João no ano de 2024. Portanto, o objetivo deste texto é apresentar sumariamente o conteúdo da referida obra segundo a propositura de visibilizar os esforços de seus colaboradores, todos integrantes do grupo de pesquisa GESTADI. Desse modo, os capítulos integrantes de “Investigações tocaninenses em Análise do Discurso: materialidades recursivas” são apresentados conforme uma mesma gênese comum, ou seja, o instrumental disposto pela Análise de Discurso e seus múltiplos dispositivos investigativos, aplicados em diversos objetos encontrados no circuito social contemporâneo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise do Discurso. Pesquisas tocaninenses. Resenha.

**ABSTRACT:** This is an appreciative review of the work “Investigações tocaninenses em Análise do Discurso: materialidades recursivas” published by São Carlense publisher Pedro & João in the year 2024. Therefore, the objective of this text is to briefly present the content of that work according to the purpose of making the efforts of its collaborators visible, all members of the GESTADI research group. In this way, the chapters included in “Tocantins Investigations in Discourse Analysis: recursive materialities” are presented according to the same common genesis, that is, the instruments provided by Discourse Analysis and its multiple investigative devices, applied to various objects found in the social circuit contemporary.

**KEYWORDS:** Discourse analysis. Tocantins research. Review.

**Panoramas abordados nas investigações tocaninenses**

“Investigações tocaninenses em Análise do Discurso: materialidades recursivas” (2024), nasce de uma proposta relativamente simples dentro do mundo acadêmico da qual faz parte, a saber: visibilizar pesquisas de integrantes do Grupo de Estudo de Análise do Discurso (GESTADI). Nesse direcionamento delimitadora, professores e alunos foram mobilizados para proporcionar esta coletânea de artigos sob a égide da Análise do Discurso. Graças aos esforços coletivos aqui envolvidos, foi possível apresentar um conjunto de textos

<sup>1</sup> Doutor em linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor nos cursos de graduação em Letras e de pós-graduação stricto sensu em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT) no campus de Porto Nacional pesquisador bolsista do CNPq. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8919327601287308>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2887-1302>. E-mail: [thiago.soares@mail.uft.edu.br](mailto:thiago.soares@mail.uft.edu.br)

---

consistentes acerca de temáticas variadas sob uma perspectiva de estudo ainda pouco profusa no Norte do Brasil, em especial, no Tocantins. Em função de tal papel acoplado a outros, “Investigações tocantinenses em Análise do Discurso: materialidades recursivas” também permite a integração da Análise do Discurso às múltiplas realidades abordadas pelos artigos abaixo recenseados.

No primeiro componente deste livro, **A heterotopia: a complexidade do rizoma**, faz uma investigação sobre quatro pilares essenciais que moldaram o pensamento na modernidade: Pensamento Complexo, Rizoma, Heterotopia / Heterocronia e Rede. Para proporcionar uma visão mais completa e contextualizada, o estudo entrelaça essas concepções ao cenário foucaultiano, particularmente no que diz respeito ao entendimento de tempo e espaço. Contudo, o diálogo não se limita apenas a esses filósofos. Reconhece-se a relevância das contribuições de outros luminares como Edgar Morin, André Parente e Pierre Musso. Nesse sentido, o artigo ressalta a imperatividade de uma abordagem interdisciplinar e flexível para decifrar as intrincadas tramas da era moderna.

Em seguida, tem-se **Palavra adversativa e gestão da polêmica no enunciado político**, cujo objetivo é demonstrar um procedimento de análise enunciativa muito produtivo para a compreensão da fala política no funcionamento de processos de adesão e oposição, bem como etapa da análise do discurso político quando se tem em vista a compreensão dos processos ideológicos de identificação. Essa proposta tem como base conceitual os trabalhos de Ruth Amossy e Elizeo Veron. Para seu desenvolvimento, tomou-se como objeto de análise a fala política polêmica e a fala política que produz a polêmica. Como resultados, observa-se na fala política uma gestão da polêmica pela qual esta acaba substituindo a situação prática geradora do conflito, regulando efeitos de continuidade da polêmica e fazendo da fala política uma campanha constante.

Adiante, o texto intitulado **O corpo plus size negro feminino na capa da revista Vogue: uma análise de propriedades midiáticas de construção da beleza feminina** realiza uma análise discursiva do gênero capa de revista, com base na perspectiva da Análise de Discurso, partindo do pressuposto que o processo analítico começa pela transformação da superfície linguística em um objeto discursivo. Uma das interpretações que emerge deste estudo está relacionada à sociedade capitalista e aos discursos que moldam as normas para a aceitação dos corpos femininos no contexto de consumo. Sobre os resultados nesta pesquisa, destaca-se que a capa analisada se torna um enunciado concreto por se situar historicamente e por, concretamente, convocar sentidos que possibilitam a compreensão dos posicionamentos ideológicos do veículo de comunicação midiático que atravessa ideologicamente os sujeitos contemporâneos.

Em **Discurso midiático: construção dos efeitos de verdade em um vídeo da jornalista Rachel Sheherazade** examinam-se os efeitos de verdade nos discursos midiáticos. Mais especificamente, o ethos discursivo da verdade em um vídeo da jornalista Rachel Sheherazade. Para o mencionado empreendimento analítico, utiliza-se o referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso, sobretudo as noções de ethos discursivo, interdiscurso, processamento parafrástico e polissêmico e formações imaginárias. Nesse

batimento, examina-se também, no discurso midiático da referida enunciadora, como os efeitos de verdade são construídos a partir das memórias como materialidades simbólicas da historicidade. Ao final desse percurso, reflete-se acerca do funcionamento dos efeitos de verdade, bem como sua afetação no circuito social.

Em **Uma análise discursiva do sucesso e interdição nos dizeres de MC Pipokinha** analisa-se o discurso do sucesso midiático nos dizeres de MC Pipokinha procurando responder como os efeitos de sucesso constituem as relações de força e, por conseguinte, as formações imaginárias sobre o sujeito de sucesso e sobre o professor. Com o referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso, sobretudo as noções de relações de força e de formações imaginárias, entre outras de igual valor, busca-se também responder em que medida as projeções do sucesso materializam a luta de classes, bem como a aparente dissolução de uma alta cultura e uma baixa cultura na sociedade contemporânea. Ao final, busca-se refletir sobre o papel da cantora como uma figura pública que não apenas reflete, mas também refrata a projeção das formações imaginárias acerca do sujeito de sucesso.

Um tanto quanto próximo ao estudo anterior, **Imagens de si em um comentário de Mc Pipokinha sobre professores** examina os sentidos da parresia e de seus efeitos em um comentário de MC Pipokinha nas redes sociais sobre seu salário e o dos professores. Orientado pelos princípios e procedimentos da Análise do Discurso, com ênfase na noção de ethos, de interdiscurso, de formações imaginárias, formações discursivas, entre outros conceitos relevantes, verifica-se o funcionamento das relações de força em sociedade e a manutenção dos sujeitos de sucesso. Para o mencionado empreendimento analítico, o corpus selecionado, consiste nos dizeres midiáticos, em filigrana, sobre MC Pipokinha a partir de uma resposta dada a um fã em um vídeo no *Instagram*, veiculado no dia 6 de março. Ao final, sopesa-se a relação estabelecida entre parresia, poder e discurso do sucesso midiático na construção dos ethos de sucesso na sociedade brasileira.

Em seguida, também no campo midiático, **Configuração da voz de sucesso a partir da discursividade do desempenho vocal midiático** investiga o funcionamento discursivo de uma das várias redes de dizeres acerca da voz de sujeitos cujo sucesso musical decorre de seu desempenho vocal. Nesse sentido, tendo como base teórico-metodológica a Análise do Discurso, a partir dos estudos voltados para a estética vocal do sucesso, especificamente, as noções de interdiscurso e intradiscurso, de formações imaginárias e de formações discursivas, ambas associadas à estética vocal de sucesso a qual pressupõe a manutenção histórica da estética da recepção do sucesso, procura-se responder como são configurados e postos em manutenção os sujeitos investidos da voz de sucesso. De outro modo, são investigadas as regularidades discursivas encontradas nos dizeres sobre a voz de sucesso e como estas podem, de certo modo, sustentar ou tolher o sucesso de um sujeito. Ao final, ponderando o que foi examinado, reflete-se acerca da estética da recepção do sucesso a partir do prisma dos efeitos da intervocalidade, das memórias sobre a boa voz.

Em seguida, **O corpo com deficiência nos dizeres midiáticos: uma análise do discurso da autoajuda e da inclusão** verifica o funcionamento discursivo dos discursos do sucesso, de autoajuda e da inclusão engendrados nos dizeres midiáticos. Mediante ao aparato

---

teórico-metodológico da Análise do Discurso, precisamente pelas noções de memória, de interdiscurso, de processos polissêmicos e metafóricos, de pré-construído, entre outros, objetiva-se compreender como o sintagma “empoderamento” entre outros, trabalham na construção de efeitos de sentidos, os quais projetam a dissolução da exclusão e o alcance integral da inclusão a partir dos discursos do sucesso midiático e de autoajuda. Após o exame do referido corpus e o rastreamento dos efeitos de sentidos nos dizeres midiáticos, calcula-se o potencial heurístico do entrecruzamento dos discursos do sucesso midiático e de autoajuda para o espraiamento do discurso da inclusão.

Adiante, **Gênero discursivo charge: reflexões orientadas pela análise do discurso francesa** tem como objetivo analisar o discurso engendrado no gênero discursivo charge. Para isso procura-se, a partir da perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, compreender a relação dialógica estabelecida entre texto, autor e interlocutor, bem como suas condições de produção. Como corpus, foi selecionada uma das várias charges de Antonio Junião, publicadas no site Ponte Jornalismo, na reportagem de Catarina Duarte, intitulada “Decisão de Barroso sobre reconhecimento é retrocesso na luta contra prisões injustas, dizem especialistas”. Ao final, como resultado, sopesam-se as possíveis contribuições do estudo da charge para o entendimento do funcionamento discursivo em elementos verbo-visuais e as prováveis implicações que o discurso de resistência pode provocar na dinâmica das relações de poder no seio social.

Em **O carisma em Dean Winchester “Supernatural”: uma análise discursiva**, investiga-se a complexidade e a subjetividade na construção das relações de poder através do carisma, sob uma condição inicial indistinta, gradativa e não-linear até a construção performática e discursiva do sujeito que o emprega. Sob a ótica da teoria da complexidade, analisam-se técnicas de validação de estratégias discursivas, além de mecanismos interpretativos da Análise de Discurso postulados por Foucault. Diante do exposto, para obter-se resultados significativos acerca da construção do carisma e sua complexidade, examinou-se os processos de composição desse traço discursivo, partindo do pressuposto das relações de saber/poder na sociedade e tomando como espelho a personagem supracitada para materialização simbólica do carisma em sua capacidade de persuasão, compreendendo, para tanto, a complexidade deste fenômeno e sua aplicação na formação do sentido que a personagem produz no interior de seu espaço de atuação.

Por fim, o último integrante desta obra, **O papel da memória na letra da música “Acorda amor”, de Chico Buarque de Holanda** analisa-se, o papel da memória no discurso de resistência engendrado na canção “Acorda Amor”, performatizada pelo sujeito cantor Chico Buarque de Holanda, no álbum Calabar, 1973. Por meio do instrumental da Análise do Discurso, especificamente pelas noções de memória, de interdiscurso, de processos polissêmicos e metafóricos, entre outros, visa-se compreender como dados sintagmas, os quais aparecem aparentemente deslocados de seus campos semânticos são ressignificados pelas condições de produção e de emergência que compõem o quadro cênico da canção. Ao final, compreende-se o papel das memórias de lutas as quais compõem o quadro da história recente do Brasil, examina-se a relevância do discurso de resistência contra o silêncio local,

formação discursiva antagônica que trabalha no cerceamento do “poder-dizer”, bem como se verifica o potencial heurístico do sucesso midiático, enquanto arma de luta contra o silenciamento.

### Considerações Finais

Feito esse recenseamento, cabe dizer que à medida que nos aproximamos do fim desta resenha apreciativa, reitera-se a importância do livro “Investigações tocantinenses em Análise do Discurso: materialidades recursivas” (2024). Nas páginas deste trabalho, é-se guiado por um mergulho profundo na complexidade do discurso e suas manifestações no contexto tocantinense. As análises meticolosas presentes nesta obra oferecem uma visão ampliada das materialidades recursivas que permeiam a comunicação na região à qual se destina. Desde as sutilezas linguísticas até os elementos mais candentes da prática discursiva, os autores são conduzidos por um terreno rico em significados e reflexões. Além disso, a abordagem interdisciplinar adotada nestas investigações enriquece ainda mais a compreensão, conectando-se a Análise do Discurso a campos tão diversos quanto a sociologia, a linguística e a antropologia. Essa abertura para múltiplas perspectivas amplia horizontes e convida à investigação de novos caminhos na pesquisa acadêmica. Que este livro inspire futuros estudos e continue a alimentar o diálogo acadêmico com as teorias do discurso.

### Referências

SOARES, Thiago Barbosa (Org.) **Investigações tocantinenses em Análise do Discurso: materialidades recursivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

Submetido: 03/12/2024

Aceito: 30/12/2024

Publicado: 31/12/2024



Vol. 01, **Nº 03** (2024)  
ISSN: 2966-0130

# REVISTA FIOS DE **LETRAS**

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NA OBRA O GATO  
MALHADO E A ANDORINHA SINHÁ, DE JORGE AMADO

Roseanny Melo de Brito

Sthefany Gomes da Costa

**A representação da mulher na obra O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá,  
de Jorge Amado**

2

*The representation of women in the work O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá,  
by Jorge Amado*

**Roseanny Melo de Brito**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1533-3655>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7331221850716989>

**Sthefany Gomes da Costa**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8223-5984>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3344991901939426>

**RESUMO:** O artigo tem por objetivo analisar a representação da mulher no conto infantil O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá, de Jorge Amado. Pretende-se, ainda, refletir sobre a representação de gênero como uma construção social, discutir sobre o papel do patriarcado na representação social da mulher, além de relacionar a temática do conto à realidade contemporânea. A reflexão sobre essa representação apoia-se no pensamento feminista, discutido, principalmente, por Grossi (1998) e Follador (2009). Para tanto, são discutidas concepções teóricas referentes à subalternidade, ao patriarcalismo e ao protagonismo de mulheres. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e adotou-se o método de pesquisa qualitativo. O presente trabalho é de suma importância, haja vista que nos permite constatar que, mesmo nos casos de uma literatura voltada para o público infantil, sob a aparência de uma temática inocente, muitas das complexidades da vida social se revelam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero. Mulher. Pensamento feminista. Subalternidade. Protagonismo de mulheres.

**ABSTRACT:** The article aims to analyze the representation of women in the children's story O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá, by Jorge Amado. It also intends to reflect on the representation of gender as a social construction, discuss the role of patriarchy in the social representation of women, and relate the theme of the story to contemporary reality. The reflection on this representation is based on feminist thought, discussed mainly by Grossi (1998) and Follador (2009). To this end, theoretical concepts related to subalternity, patriarchy and the protagonism of women are discussed. A bibliographical research was carried out and the qualitative research method was adopted. This work is of utmost importance, since it allows us to verify that, even in cases of literature aimed at children, under the appearance of an innocent theme, many of the complexities of social life are revealed.

**Keywords:** Gender. Woman. feminist thought. Subalternity. Protagonism of women.

## **Introdução**

O livro O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá é uma história de amor, escrita por Jorge Amado em 1948, em Paris, para presentear seu filho João Jorge, em seu primeiro aniversário, e, só depois de seu filho adulto, resolveu publicar no ano de 1976. O enredo envolve uma história de amor impossível entre a Andorinha Sinhá e o

 <https://doi.org/10.59666/fiosdeletras.v1i03.3586>

 <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

---

Gato Malhado. A narrativa se estende ao longo das estações do ano Primavera, Verão, Outono e Inverno. Ela é narrada por um narrador que a ouviu do Sapo Cururu, um narrador heterodiegético, na terminologia de Genette. O personagem Gato Malhado é descrito como mal-humorado, muito mau e egoísta, já a Andorinha Sinhá é descrita como jovem, alegre, risonha, trêfega, curiosa, conversadeira, tão bela e gentil. A Andorinha Sinhá, com seu jeito, encantava a todos pelo parque.

Embora seja essa uma narrativa voltada para o público infantil, verifica-se que há nela uma releitura do mundo e dos acontecimentos existentes na sociedade. No conto, pode-se adentrar no universo feminino, visto que é possível perceber na história algo comum na sociedade brasileira: o papel atribuído à mulher. A reflexão sobre esse papel, na presente pesquisa, pauta-se nas concepções teóricas do pensamento feminista, uma vez que se pretende analisar a representação da mulher no conto infantil *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado. Pretende-se, ainda, na presente pesquisa, refletir sobre a representação de gênero como uma construção social, discutir sobre o papel do patriarcado na representação social da mulher, além de relacionar a temática do conto à realidade contemporânea.

Um dos olhares que ainda se tem sobre a mulher em nossa sociedade é a mulher como cuidadora: dos irmãos, dos pais, dos avós, dos filhos, do marido, etc. Cabe a ela também assumir os trabalhos domésticos: lavando, passando, costurando, cozinhando, dentre outros. Apesar de a mulher já assumir algum tipo de protagonismo, muitas ainda se veem sem voz, caladas por toda uma sociedade que as impede de falar e ser ouvida. Infelizmente, muitas mulheres não podem fazer o que querem, dar suas próprias opiniões ou ter a liberdade de decidir sobre a sua vida e o seu corpo.

Para a realização deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com a finalidade de obter o aprofundamento teórico necessário para a análise da obra em estudo. Para tanto, foi realizada a leitura de livros e artigos. Adotou-se ainda o método de pesquisa qualitativo, o qual se configura como essencial, visto que se pretende analisar a narrativa em estudo, de modo a se aprofundar no objeto de investigação proposto.

Este trabalho constitui-se de três partes: na primeira parte, discutiremos sobre a vida e obra do autor, assim como sobre o seu estilo de escrita e sua importância no cenário literário brasileiro. Logo após, apresentaremos aspectos teóricos relacionados ao gênero na perspectiva do movimento feminista. A seguir, discute-se sobre os papéis assumidos pela mulher na atualidade. Após essa exposição, partimos para uma investigação sobre a representatividade feminina assumida pela personagem Andorinha Sinhá no texto de Jorge Amado.

O presente trabalho é de suma importância, haja vista que nos permite constatar que, mesmo nos casos de uma literatura voltada para o público infantil, sob a aparência de uma temática inocente, muitas das complexidades da vida social se revelam. Ao analisarmos a obra seguindo uma concepção teórica do pensamento feminista, trazemos à tona que a condição de subalternidade vivenciada por mulheres na vida real também se manifesta numa obra ficcional.

## 1 Embasamento teórico

### 1.1 Vida e obra de Jorge Amado

Jorge Amado (1912-2001) consagra-se como escritor da geração de 1930 do modernismo brasileiro. Autores dessa geração marcaram a literatura brasileira por assumir em suas obras uma postura crítica voltada para a realidade brasileira. Segundo Goldstein (2008, p. 83), a partir de 1950, suas obras passaram “a dar mais relevo ao humor, à sensualidade, à miscigenação e ao sincretismo religioso”. Também é característico de sua obra a presença de protagonistas femininas, as quais eram “ao mesmo tempo sensuais, fortes e contestadoras”. Dentre as suas principais obras, destacam-se: *Mar Morto* (1936), *Capitães de Areia* (1937), *Gabriela Cravo e Canela* (1958), *Dona Flor e Seus Dois Maridos* (1966), *Tenda dos Milagres* (1969), *Teresa Batista Cansada de Guerra* (1972), *Tieta do Agreste* (1977), *Tocaia Grande* (1984), dentre outras.

De acordo com Goldstein (2008), Jorge Amado nasceu em 10 de agosto de 1912, na fazenda Auricídia, em Ferradas, distrito de Itabuna (BA), é filho de João Amado de Faria e Eulália Leal. O pai havia migrado de Sergipe para se tornar fazendeiro de cacau na Bahia. Além de Jorge, o primeiro filho, o casal teve Jofre (que morreu aos 3 anos), Joelson e James. Antes que o primogênito completasse 2 anos, a família mudou-se para Ilhéus, fugindo de uma epidemia de varíola (a “bexiga negra”). Jorge Amado foi alfabetizado pela sua mãe, através de leituras de jornais. Logo depois, completou os estudos iniciais num internato religioso. Com 11 anos, foi mandado a Salvador para estudar no Colégio Antônio Vieira.

Depois de ter percorrido um grande caminho, o romancista casou-se em 1933 com Matilde Garcia Rosa, na cidade de Estância, em Sergipe. Com ela, Jorge Amado teve uma filha, Eulália Dalila Amado, nascida em 1935 e falecida subitamente com catorze anos. Em 1944, Jorge Amado separou-se de Matilde, após onze anos de casamento. No ano seguinte, em São Paulo, chefiava a delegação baiana no Congresso Brasileiro de Escritores quando conheceu Zélia Gattai. A escritora se tornaria o grande amor da sua vida. Em 1947, nasceu o primeiro filho do casal, João Jorge. Quando o menino

---

completou 1 ano, recebeu de presente do pai o texto “O gato malhado e a andorinha sinhá”, com os desenhos de Carybé (Goldstein, 2008).

## 1.2 A complexidade da obra infantil *O gato malhado e a andorinha sinhá*

De acordo com Jorge Amado (2002), a história de amor impossível exposta no conto infantil *O gato malhado e a andorinha sinhá* foi baseada em uma trova do poeta Estevão da Escuna, que costumava recitá-la no mercado das Sete Portas, em Salvador. Jorge Amado somente a colocou no papel com o tom fabular dos contos infantojuvenis em 1948, quando vivia em Paris com sua esposa e seu filho. A publicação do livro, entretanto, ocorreu apenas em 1976.

Embora apresente animais como personagens e a proposta de amor, mesmo que impossível, possa ser direcionada tanto ao público infantil como ao juvenil, vale ressaltar que o conto *O gato malhado e a andorinha sinhá* se revela de difícil compreensão para o público infantil, sendo talvez necessário que um adulto leia a história para a criança, visto que, além de ser bastante extenso (quase 60 páginas), há uma predominância da linguagem verbal e de um vocabulário mais acessível a um público juvenil ou adulto. Assim, para que as crianças façam a leitura do livro, terá que ouvi-la por meio da voz de um adulto. Quanto a isso, Carboni (2012, p. 12) afirma que:

A leitura é feita não somente por quem lê, mas pode ser dirigida a outras pessoas, que também “leem” o texto ouvindo. Os primeiros contatos das crianças com a literatura ocorrem desse modo. Os adultos leem histórias para elas. Ouvir histórias é uma forma de ler.

Ou seja, a contação de história é responsável por iniciar a criança na leitura, o que demonstra o quanto é importante que alguém leia para uma criança. Certamente que essa leitura precisa ser mais cuidada quando um livro é muito extenso e quando, também, as poucas ilustrações utilizadas não terem por propósito ajudar na compreensão da narrativa. Não há nesse livro, como em muitos produzidos até meados do século XX no Brasil, uma preocupação em articular o texto e a imagem, no sentido de a narrativa também ser contada por meio de imagens. Atualmente, os livros voltados para o público infantil são bastante ilustrados, de modo a ajudar a criança na compreensão da narrativa. De acordo com Faria (2013), essa articulação entre a linguagem verbal e a não verbal pode ser do tipo repetição e do tipo complementariedade, esta ilustra apenas uma cena da narrativa, apresentado as informações mais importantes na forma escrita, e aquela tem por função repetir a narração escrita na imagem.

Na obra *O Gato Malhado e Andorinha Sinhá*, sob uma aparente história de amor inocente, Jorge Amado discute toda uma complexidade social, que talvez não seja percebida pela criança. É o caso, por exemplo, tanto da presença de uma personagem feminina audaciosa, corajosa e que ousa falar o que pensa, quanto do preconceito e da discriminação em decorrência de um relacionamento amoroso vivenciado por espécies diferentes. Trazendo isso para a nossa realidade, pode-se pensar em relacionamentos entre diferentes classes sociais, diferentes grupos étnicos ou de mesmo gênero.

### 1.3 A mulher como uma criação social

A mulher é construída socialmente a partir de suas características biológicas, visto que é sempre imaginada como alguém que tem vagina, seios, que pode gerar uma criança, que é um sexo frágil, etc. Essa construção social acaba impondo uma limitação ao gênero feminino, que não pode fugir do que se espera dela na sociedade. Mesmo hoje, momento no qual muitas mulheres romperam o domínio doméstico, o mundo privado, e passaram a ocupar também os espaços públicos, como a escola, a universidade, o trabalho profissional, dentre outros, ainda é possível perceber que elas são vistas como pertencente ao “sexo frágil”.

Quanto a isso, Grossi (1998, p. 4) afirma que:

A ênfase colocada na “origem social das identidades subjetivas” não é gratuita. De fato, existe uma determinação natural dos comportamentos de homens e de mulheres, apesar das inúmeras regras sociais calcadas numa suposta determinação biológica diferencial dos sexos usados nos exemplos mais corriqueiros, como “mulher não pode levantar peso” ou “homem não tem jeito para cuidar de criança”.

Essa autora nos faz refletir que é a sociedade que impõe ao homem e à mulher o comportamento a ser seguido, os quais não podem ir contra os padrões estabelecidos socialmente. Assim, como se exige que o homem se comporte de uma forma por ser de um gênero “forte”, ele não pode fazer as tarefas de casa ou, simplesmente, se mostrar frágil diante de qualquer situação. Para a mulher, é muito diferente, porque colocam a mulher como um ser totalmente frágil, fraco, que não pode fazer as mesmas tarefas que os homens fazem ou que exerçam os cargos que os homens ocupam.

Diante disso, a mulher, segundo Grossi argumenta a seguir (1998, p. 6), acaba agindo como se fosse socialmente programada, não conseguindo pensar e agir por ela mesma:

---

[...] Na verdade, sempre agimos como mulheres socialmente programadas e não, como costumamos pensar, como mulheres biologicamente determinada. É claro que podemos (e devemos) modificar cotidianamente aquilo que é esperado dos indivíduos do sexo feminino, pois o gênero (ou seja, aquilo que é associado ao sexo biológico) é algo que está permanentemente em mudança, e todos os nossos atos ajudam a reconfigurar localmente as representações sociais de feminino e de masculino.

Verifica-se, assim, conforme a autora, que, muitas vezes, a mulher exclui o seu próprio pensamento para se encaixar em um meio social, entretanto, isso pode e deve ser mudado no dia a dia, visto que também o gênero é passível de mudança. Os atos assumidos pelas mulheres são capazes de modificar as representações sociais sobre o feminino e o masculino. Essa reflexão que se faz sobre a mulher é o ponto de interesse do movimento feminista. Esse movimento foi criado com o propósito de permitir que as mulheres pudessem ter vez e voz perante uma sociedade, para que tivessem acesso à liberdade em todos os aspectos e que pudessem conquistar em todas as áreas de conhecimento o seu espaço, pois é de extrema importância que isso aconteça.

#### 1.4 O papel da mulher perante a sociedade

Para muitos, a mulher ainda é vista como um ser frágil e incapaz de assumir as mesmas funções ocupadas pelo homem. Ao longo da história, muitas mulheres foram deixadas à margem da sociedade, sem que pudessem ocupar os espaços da escola, das universidades, das academias científicas, do trabalho e da tomada de decisão sobre a própria vida. Atualmente, apesar das muitas conquistas feministas, ainda é grande o número de mulheres que estão invisibilizadas historicamente. Segundo Follador (2009, p. 3), “Trancafiadas em castelos, palácios ou simples moradias as mulheres não tinham vez na história escrita pelos homens”. Por conta disso, de acordo com Rodrigues (2007, p. 2), “torna-se evidente e necessário ir além de apenas nomear as grandes [mulheres], mas sim buscar a história de muitas que permanecem invisíveis à história da humanidade”.

Parte dessa visão que se tem sobre a mulher deve-se ao patriarcado, o qual tem sido compreendido pelo pensamento feminista como uma relação de poder entre homens e mulheres que situa a mulher numa condição de subalternidade e posiciona o homem nos espaços de poder. Por conta dos estereótipos criados por uma concepção patriarcal do mundo, delega-se à mulher a função apenas de procriar, cuidar do lar e agradar a todos, sem nunca poder expressar a sua opinião. Também por conta disso, dissemina-se a ideia de que os homens é que são os donos das mulheres.

No que se refere ao patriarcalismo no Brasil, Follador (2009, p. 8) afirma que, desde o período colonial, foi imposto à mulher a submissão, o recato e a docilidade.

Tal imposição acabou por contribuir com a “formação de um estereótipo que relegava o sexo feminino ao âmbito do lar, onde sua tarefa seria a de cuidar da casa, dos filhos e do marido, e, sendo sempre totalmente submissa a ele”. A mulher, que vivia numa sociedade patriarcal, tornara-se um ser marginalizado, que, segundo Pimenta (2012 p. 2) “não podia manifestar-se sem autorização, não podia expor suas ideias a respeito de nenhum assunto e conseqüentemente não se inseria em papéis sociais perante a sociedade”. Follador (2009, p. 6) afirma que, no decorrer da história: “[...] a imagem do feminino esteve ligada a ambigüidades. Os homens, aqueles a quem cabiam os relatos à posteridade, expressavam seus sentimentos e opiniões de forma dupla, ora demonstrando amor e admiração às mulheres, ora demonstrando ódio e repulsa”. Esse olhar diferenciado se deve ao fato de ora compararem a mulher à Eva, ora compararem-na à Virgem Maria. No Cristianismo, Eva representa a mulher responsável por condenar a humanidade ao pecado. No Cristianismo Católico, Virgem Maria representa a mãe virgem de Cristo, a imaculada, pura.

Assim, segundo Follador (2009, p. 6):

O olhar masculino reservava às mulheres imagens diferentes, sendo em determinados momentos um ser frágil, vitimizado e santo, e, em outros, uma mulher forte, perigosa e pecadora. Essas características levaram a dois papéis impostos às mulheres: o de Eva, que servia para denegrir a imagem da mulher por ele maculada; e o de Maria, santa mãe zelosa e obediente, que deveria ser alcançado por toda mulher honrada.

Vive-se ainda hoje sob uma perspectiva patriarcal, visto que a sociedade faz, de certa forma, uma opressão sobre as mulheres, fazendo assim com que elas se sintam intimidadas com a situação existente, pois, mesmo que elas tentem ganhar/conquistar seu lugar, a sociedade impõe um padrão a ser seguido e uma hierarquia a ser respeitada, os quais têm por propósito deixar bem claro o papel subalterno a ser assumido pela mulher no meio social. A partir do movimento feminista, proliferou a ideia entre as mulheres de que elas podem sim ser protagonistas da sua própria história, que podem ocupar espaços antes só ocupados pelos homens, uma vez que são capazes fisicamente e intelectualmente, e que cabe a elas decidirem se querem ou não se casar e com quem.

Uma das coisas importantes que foi conquistada pelas mulheres foi o direito ao voto, pois foi uma conquista bastante merecida e que lhes permitiu que participassem diretamente da escolha de seus representantes, porém, mesmo com essa conquista, a imposição dos homens é tanta que muitas mulheres acabam se submetendo a

---

essas imposições, primeiramente, dos pais, depois, dos maridos. Uma outra situação vivenciada pelas mulheres hoje, apesar das conquistas alcançadas pelas mulheres, é o fato de elas ainda terem que continuar assumindo a responsabilidade pelos afazeres domésticos e pelos cuidados para com os filhos, o marido, os pais, etc., situação que torna o seu dia a dia bastante extenuante. Conforme Magalhães (1980, p. 123), os papéis assumidos pelas mulheres são vários: “[...] ora é ela dona de casa, esposa, mãe de família, ora enfrenta a chamada dupla jornada de trabalho, é a profissional, trabalhando no lar e fora dele, ora é a mulher que luta para ter uma participação efetiva na sociedade da qual é membro”.

Mesmo vivenciando tantos desafios, atualmente, a mulher vem se inserindo, a cada dia, como peça fundamental e como protagonista da sociedade atual, ou seja, assumindo novos papéis. Além de ser dona de casa, mãe e esposa, a mulher está, cada vez mais, envolvida na sociedade de forma diferente, ou seja, no mercado de trabalho, nas universidades, nas empresas, nos cargos de lideranças, etc.

## 2 Resultado da pesquisa

### 2.1 A relação dos elementos na narrativa com as estações do ano

Em “O gato malhado e andorinha sinhá”, verifica-se que os elementos da narrativa estão relacionados com as estações do ano. Assim, na situação inicial, ocorre a primavera, no conflito/complicação, ocorre o verão, no clímax, ocorre o outono, e, no desenlace, ocorre o inverno. A história inicia, então, com um ar de tranquilidade e envolta pela estação do ano primavera: “Quando a Primavera chegou, vestida de luz, de cores e de alegria, olorosa de perfumes sutis, desabrochando as flores e vestindo as árvores de roupagens verdes [...]” (Amado, 2002, p. 17).

Na primeira estação do ano, que era a Primavera, vai-se descrevendo suas características e mostrando o que de melhor ela trouxe para todos os animais do parque, demonstrando, assim, ser este o início de coisas novas e boas trazidas por essa estação. É nessa estação que os olhares da Andorinha Sinhá e do Gato Malhado se cruzam, caracterizando o momento no qual os protagonistas da história se apaixonam: “[...] No ramo de uma árvore a Andorinha Sinhá fitava o Gato Malhado e sorria-lhe. Somente ela não havia fugido. [...] Em torno era a Primavera, um sonho de um poeta (Amado, 2002, p. 22).

Em seguida, é apresentado o verão, que, na narrativa, passa de forma curta, configurando-se como um capítulo curto, “[...] porque o Verão passou muito depressa com o seu sol ardente e suas noites plenas de estrelas. É sempre rápido o tempo da

felicidade (Amado, 2002, p. 43). Foi justamente nessa estação do ano que o amor proibido entre os protagonistas se intensifica. Conforme transcrição a seguir, embora o tempo e os momentos trazidos pelo Verão tenham sido momentos rápidos, eles foram de muita felicidade.

Curto foi o tempo do verão para o Gato e a Andorinha. Encheram-no com passeios vagabundos, com longas conversas à sombra das árvores, com sorrisos, com palavras murmuradas, com olhares tímidos, porém expressivos, com alguns arrufos também [...] (Amado, 2002, p. 43).

O tempo do Verão tornou-se o momento mais especial de todas as estações para a Andorinha Sinhá e o Gato Malhado, pois foi quando se tornaram mais próximos um do outro, o que fez com que ficasse cada vez mais forte o amor existente entre os dois.

O clímax da narrativa ocorre no outono. Essa estação do ano traz consigo uma carga pesada, fazendo com que todos do parque sentissem esse ambiente pesado, mas, certamente, quem mais sentiu isso foi a Andorinha Sinhá e o Gato Malhado: “O outro dia o Outono chegou, derrubando as folhas das árvores. O Vento sentia frio, e, para esquentar-se, corria zunindo pelo parque. O Outono trazia consigo uma cauda de nuvens e com elas pintou o céu de cores cinzentas” (Amado, 2002, p. 47). O sinal de que o amor dos apaixonados era alvo de reprovações é percebido na passagem transcrita abaixo. Ao ouvir as “murmurações” dos outros animais da floresta, o Gato Malhado cometeu algumas agressões contra eles.

Nesta noite lembrou-se das murmurações do parque e então correu com o Pato Preto, meteu um susto quase mortal no Papagaio (que rezava suas orações noturnas), arranhou o focinho do Cão Dinamarquês, furtou ovos no galinheiro e – cúmulo da maldade – não os furtou para comê-los e, sim, para largá-los no campo (Amado, 2002, p. 56)

Na estação do outono, ocorre o término do relacionamento dos protagonistas. É o momento em que a Andorinha Sinhá também anuncia ao Gato Malhado que irá se casar com o Rouxinol: “[...] Então ela lhe disse que aquela tinha sido a última vez, que ia casar-se com o Rouxinol, [...] porque uma Andorinha não pode casar-se com um Gato” (Amado, 2002, p. 57).

Na estação do inverno, ocorre o desenlace da narrativa, o qual não tem um final feliz para os protagonistas: “Este devia ser um capítulo longo porque o começo do Inverno foi um tempo de sofrimento (Amado, 2002, p. 58). É no inverno que a Andorinha Sinhá casa com o Rouxinol e que o Gato Malhado morre devorado pela Cascavel: “[...] A música doía-lhe no coração. Canção nupcial para os noivos; para

---

o Gato Malhado, canto funerário. [...] saiu andando devagar. Conhece um lugar longínquo, onde vive apenas a Cobra Cascavel” (Amado, 2002, p. 60).

## 2.2 Uma representação social positiva sobre a mulher

A mulher na obra *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, vai assumindo, no decorrer da narrativa, diversas representações, as quais são compreendidas, na presente pesquisa, na perspectiva do pensamento feminista, que argumenta teoricamente que a mulher é fruto de uma representação social e que ela está sujeita às imagens de tempos históricos diversos. Ora é vista como pecadora, ora é vista como uma virgem, uma santa. No início da narrativa, a mulher, personificada na *Andorinha Sinhá*, assume uma representação positiva, conforme transcrição a seguir:

Quando ela passava, risonha e trêfega, não havia pássaro em idade casadoira que não suspirasse. Era muito jovem ainda, mas, onde quer que estivesse, logo a cercavam todos os moços do parque. Faziam-lhe declarações, escreviam-lhes poemas. O Rouxinol, seresteiro afamado, vinha ao clarão da lua cantar à sua janela. Ela ria para todos, com todos se dando, não amava nenhum. Livre de todas as preocupações voava de árvore em árvore pelo parque, curiosa e conversadeira, inocente coração. No dizer geral não existia, em nenhum dos parques por ali espalhados, andorinha tão bela nem tão gentil quanto a *Andorinha Sinhá* (Amado, 2002, p. 23).

Percebe-se, no trecho acima, que a mulher é representada como jovem, bela e gentil, razão por que “todos os moços do parque a cercavam”. Ou seja, ela se configurava como a mulher perfeita para casar. Verifica-se aí que, na descrição do narrador, há um julgamento positivo sobre a personagem. Pode-se observar, ainda, que a personagem é descrita a seguir como uma donzela, isto é, como uma mulher solteira e virgem:

[...] Se lhe acontecer arranjar marido rico, a Manhã não mais acordará antes das onze, e olhe lá. Cortinas nas janelas para evitar a luz violenta, café servido na cama. Sonhos de donzela casadoira, outra a realidade da vida, de uma funcionária subalterna, de rígidos horários (Amado, 2002, p. 9)

Nesse mesmo trecho, completa-se o ideal de mulher, além de jovem, bela, gentil e virgem, ela almeja, sonha em se casar com um homem rico, capaz de sustentá-la e dar a ela uma vida de madame. É bem visível no trecho a seguir mais um comportamento exigido da mulher pela sociedade: Tão jovem que os respeitáveis pais não a deixavam sair à noite sozinha com os seus admiradores [...] (Amado, 2002, p. 27). A mulher não pode sair à noite ou simplesmente sair sozinha com alguém, caso saísse, estaria desrespeitando aos seus pais e a sociedade a discriminaria, pois não

é um comportamento ideal para uma mulher solteira sair à noite com um homem (amigo ou namorado).

São várias limitações e determinações que a sociedade impõe não só para mulher, mas também para o homem. O fato é, como argumenta Grossi (1998), que não “[...] existe uma determinação natural dos comportamentos de homens e de mulheres”, visto que o modo como agem homens e mulheres são o resultado de imposições vivenciadas por todos desde que nascem. A mulher ainda bebê vai sendo moldada, de forma a se tornar alguém obediente, principalmente, ao pai e ao marido. Essa imagem de mulher obediente é perceptível na seguinte descrição sobre a Andorinha Sinhá: “[...] terna e obediente, amava os pais. Era bem-comportada, amável e bondosa (Amado, 2002, p. 33).

Na narração, cria-se uma imagem ideal de mulher representada pela personagem Andorinha Sinhá, sendo ela obediente, amável, bem-comportada e bondosa, não só com seus pais, mas com todos que a cercavam. Era vista com um olhar meigo, pois era isso que transmitia a todos do parque. Tal idealização torna evidente a imposição do patriarcalismo sobre as mulheres, que devem ter um pensamento voltado somente para o lar, para a família e para o casamento, fazendo assim com que a mulher se limite somente a isso e tornando-se uma mulher ideal para a sociedade existente.

A sociedade cria uma mulher ideal e é essa mulher que tem que ser submetida a tudo que ela lhe impõe, ou seja, para que a mulher seja aceita por uma sociedade, tem que ser conforme a sociedade determina.

### **2.3 Uma mulher que foge aos padrões sociais**

O que mais a sociedade questiona e critica é ver uma mulher fora dos padrões sociais, se ela for uma mulher obediente e que respeita tudo o que é proposto pelo meio social, ela é aceita por todos. A partir do momento que a Andorinha começa a namorar com o Gato Malhado, o olhar crítico da sociedade se manifesta na narrativa nos muitos dizeres dos animais da floresta reprovando o relacionamento. Isso é perceptível no seguinte trecho: “Onde já se viu uma andorinha, linda andorinha, louca andorinha, às voltas com um gato? Tem uma lei, uma velha lei, pombo com pomba, pato com pato, pássaro com pássaro, cão com cadela e gato com gata (Amado, 2002, p. 45)

---

No trecho anterior, revela-se um padrão social que é infringido pelos protagonistas: cada animal tem que se relacionar com um da sua espécie. Apesar da reprovação social, a Andorinha Sinhá mantém por um tempo o seu namoro com o Gato Malhado, pois, para ela, que não se submete às imposições sociais, não há problema algum em falar ou até mesmo se apaixonar por alguém de outra espécie. Com essa atitude, ela se revela como uma mulher capaz de tomar suas próprias decisões e que foge totalmente dos padrões sociais. Ela deixa de ser subalternizada para ser protagonista da sua própria história.

#### 2.4 Uma mulher que se submete aos padrões sociais

No trecho a seguir, os pais da personagem Andorinha fazem o possível para que ela se case com o Rouxinol, pois só assim pararia de se encontrar com o Gato Malhado:

[...] O pai da Andorinha ouviu os rumores, a mãe da Andorinha os rumores ouviu. O pai da Andorinha disse zangado à mãe da Andorinha: “Nossa filha vai mal, nossa filha anda às voltas com o Gato Malhado.” A mãe respondeu: “Nossa filha é uma tola, precisa casar.” O pai perguntou: “Casar, mas com quem?” A mãe respondeu: “Com Rouxinol que já me falou.” E o parque inteiro tal coisa aprovou: “Que bom casamento para Andorinha. O Rouxinol é belo e gentil, sabe cantar, é da raça volátil, com ele bem pode a Andorinha casar (Amado, 2002, p.46).

Embora na narrativa, não apareça o diálogo da Andorinha com os pais sobre esse assunto, é possível perceber, a partir da atitude da Andorinha em aceitar se casar com o Rouxinol, que ela acaba se submetendo às pressões familiares e de todos os bichos (sociedade) da floresta. O Rouxinol é o marido escolhido para ela, considerado perfeito por todos. Em nenhum momento na história é mostrado algum tipo de romance entre ele e a Andorinha Sinhá, mas, mesmo assim, ele é quem se tornará o marido dela. Ocorre, nesse caso, um típico casamento arranjado, daqueles bem comuns em sociedades patriarcais.

A personagem Andorinha, que no início da narrativa é representada como alguém livre, ousada e disposta em enfrentar qualquer imposição social, acaba por se submeter aos padrões estabelecidos pela sociedade, fazendo com que ela (mulher) deixe de existir e passe a ser mais uma vez submetida a tudo que se espera dela, ou seja, que seja obediente, case com alguém escolhido para ela, tornando-se, em decorrência disso, esposa e mãe, e, como consequência passe a se preocupar em cuidar do marido e dos filhos, além, é claro, de se preocupar com os afazeres domésticos. Como se pode constatar, a Andorinha não conseguiu lutar contra as

determinações sociais impostas às mulheres, pois: “Desde que o mundo é mundo, às andorinhas é proibido casar com gatos. Essa proibição é mais do que uma lei e está plantada com fundas raízes no coração das andorinhas” (Amado, 2002, p. 55).

Na narrativa, há, ainda, uma representação dos deveres que as mulheres devem assumir com relação ao marido, principalmente no que se refere à fidelidade, conforme expresso no trecho: “O casamento civil foi em casa da noiva, o Galo era juiz e fez um discurso eloquente sobre as virtudes e os deveres de uma boa esposa, especialmente sobre a fidelidade devida ao marido. Da fidelidade do marido à esposa ele não falou” (Amado, 2002, p. 59). O interessante desse trecho é que o narrador chama a atenção para o fato de o Galo, que era o Juiz de Paz, não ter orientado também o marido sobre importância de ele ser fiel à esposa. Algo comum numa sociedade patriarcal que vê o homem como aquele que pode tudo, inclusive ser infiel, enquanto delega à mulher um mundo de submissão, obediência e anulação.

Uma representação bastante clara do que a sociedade faz com quem não segue os padrões exigidos por ela é o episódio da morte do Gato Malhado, que, sugestivamente no texto, é devorado pela Cobra Cascavel. Essa sugestão é perceptível em dois trechos. No primeiro, há a indicação de que o canto tocado, no dia do casamento da Andorinha Sinhá, configura-se como um canto funerário para o Gato Malhado: “[...] Canção nupcial para os noivos; para o Gato Malhado, canto funerário” (Amado, 2002, p. 60). No segundo trecho, a sugestão está na ida do Gato em direção ao reduto da Cobra Cascavel: “[...] Conhece um lugar longínquo, onde vive apenas a Cobra Cascavel [...]. O Gato tomou a direção dos estreitos caminhos que conduzem à encruzilhada do fim do mundo (Amado, 2002, p. 60). Tem-se a certeza de que ele foi devorado pela Cascavel por meio da ilustração presente no final da narrativa, nela, há a imagem de uma cascavel devorando um gato. Talvez o autor tenha decidido utilizar essa ilustração porque, como no texto essa informação não está explícita, o leitor infantil ao qual o livro se destina poderia não compreender que, de fato, o Gato Malhado morreu ao ser devorado pela Cobra Cascavel.

### 3 Considerações finais

A partir das análises sobre o livro “O Gato Malhado e Andorinha Sinhá”, é possível constatar que o modo como a mulher é representada socialmente na vida real também se manifesta na obra ficcional. Embora tenhamos um breve deslumbre da Andorinha Sinhá como alguém que não se submete ao que a sociedade lhe impõe, ao final da narrativa, acontece com ela o que acontece com muitas mulheres na realidade: a submissão aos padrões sociais. No conflito da narrativa, a protagonista

---

age como poucas mulheres conseguem e como muitas desejam agir, visto que não se importa com o que falam e insiste em manter o seu relacionamento amoroso com o Gato Malhado.

Entretanto, são tantas as pressões sociais que a representação social que prevalece na narrativa é a da mulher subalternizada, que dá tanta importância às opiniões alheias que acaba se casando com um noivo escolhido por sua família. Prevalece, assim, na narrativa, a imagem da mulher como um ser frágil, delicado, amável, sorridente, obediente, generoso, passivo, submisso, que aceita todas as condições impostas a ela. Lamentavelmente, algumas obras literárias direcionadas à literatura infantil disseminam essa imagem de mulher, apesar dos frequentes discursos de empoderamento propiciados pelo movimento feminista.

Tal situação é um indicador de que hoje o mundo precisa realmente ser mudado, pois só um gênero está sendo privilegiado. A atitude em provocar a mudança não deve ser apenas dos autores de histórias infantis, mas de toda a sociedade, visto que esta é responsável não só por erguer muros entre homens e mulheres, mas também por determinar que cabe à mulher exercer um papel secundário na história da humanidade.

## Referências

AMADO, Jorge, 1912-2001. **O gato malhado e a andorinha sinhá**: uma história de amor. Ilustração de Carybé. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CARBONI, Elisangela Marafico. **A importância da literatura infantil na formação de uma sociedade de leitores**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) –Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba, Paraná.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

FOLLADOR, Kellen Jacobsen. A mulher na visão do patriarcado brasileiro: uma herança ocidental. **Revista fato&versões**, n. 2, v.1, p. 3-16, 2009.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. **A literatura de Jorge Amado: orientação para o trabalho em sala de aula**. Caderno de leituras. São Paulo: MdCtPra schwarcz Dtda, 2008.

GROSSI, M. P. **Identidade de gênero e sexualidade**. Coleção Antropologia em Primeira Mão. PPGAS/UFSC, 1998.

---

MAGALHÃES, T.A.L.de. (1980). **O papel da mulher na sociedade**. Revista Da Faculdade De Direito, Universidade De São Paulo, 75, 123-134. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66895>.

16

PIMENTA, Luciana Mendes. **A representação da mulher nos contos de fadas tradicionais e contemporâneos nas obras cinderela e procurando firme**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Departamento de Letras Língua Portuguesa e Inglês, Universidade Federal do Amazonas, Amazonas.

RODRIGUES, Valeria Leoni. **A importância da mulher**. 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/729-4.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2023.

Submetido: 09/05/2024

Aceito: 14/11/2024

Publicado: 10/02/2025



Vol. 01, **Nº 03** (2024)  
ISSN: 2966-0130

# REVISTA FIOS DE **LETRAS**

AS ESTAÇÕES DO ANO NA POESIA  
DE SOPHIA DE MELLO BREYNER ANDRESEN

Alessandra Marinho Lima

Kenedi Santos Azevedo

**As estações do ano na poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen**

2

*The seasons in the poetry of Sophia de Mello Breyner Andresen*

**Alessandra Marinho Lima**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5256-2902>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4428944171887926>

**Kenedi Santos Azevedo**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6795-4616>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9855078383230746>

**RESUMO:** O presente artigo tem a finalidade de verificar de que forma se configura o tempo, por intermédio das estações do ano no livro *Dual* (2014), de Sophia de Mello Breyner Andresen, e como tal variação afeta a vida, quando pensada na perspectiva do eu lírico feminino. O tempo e poesia se relacionam na obra dessa poeta, de modo que é bem representado por meio das estações do ano. E os três conceitos de tempo, tempo cíclico, tempo e consciência, tempo e existência, serão evidenciados através da poesia de Sophia. Dessa forma, como fundamento para este trabalho, recorreu-se à concepção de tempo descrito por Santo Agostinho no seu livro *Confissões*, que discorre sobre o tempo e consciência. Como também se apoiou na teoria de Octavio Paz no seu livro *O arco e a lira* na parte em que decorre sobre o tempo em si e como o tempo se configura na literatura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sophia Andresen. Poesia Portuguesa. Tempo. Estações do ano.

**ABSTRACT:** This article aims to verify how the time is configured, for between the seasons in the book *Dual* (2014), by Sophia de Mello Breyner Andresen, and how such variation affects life, when thought from the perspective of the lyrical self feminine. Time and poetry are related in the work of this poet, so it is well represented by the seasons. And the three concepts of time, cyclic time, time and consciousness, time and existence, will be evidenced through the poetry of Sophia. Thus, as a basis for this work, we resorted to the conception of time described by Saint Augustine in his book *Confessions*, which discusses the time and conscience. As he also relied on the theory of Octavio Paz in his book *the bow and the lyre* in the part in which it takes place on time itself and how time is configured in the literature.

**KEYWORDS:** Sophia Andresen. Portuguese poetry. Time. Seasons.

### **O tempo na poesia**

O verbete “tempo” vem do latim *tempus, oris*, designa a série ininterrupta e eterna de instantes; medida arbitrária da duração das coisas; época determinada; prazo e demora; quadra, estação. Com o sentido desta última é que se vai concentrar a pesquisa, sem deixar de lado os outros significados demonstrados. No *Dicionário de filosofia* de Nicola Abbagnano o tempo têm as seguintes definições:

 <https://doi.org/10.59666/fiosdeletras.v1i03.3989>

 <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

---

[...] Primeira concepção vinculam-se, na Antiguidade, o conceito cíclico do mundo e da vida do homem (metempsico se) e, na época moderna, o conceito científico de tempo. À segunda concepção vincula-se o conceito de consciência, com a qual o T. é identificado. A terceira concepção, derivada da filosofia existencialista, apresenta algumas inovações na análise do conceito de tempo (Abbagnano, 2007, p. 955).

Podem-se notar três conceitos sobre o tempo, como cíclico, consciência e existencialista, o tempo é um ciclo, que tem um começo e um fim, como os dias, as semanas, os meses, os anos, e dentro desse tempo existem quatro estações do ano, que marcam essa circularidade. E com o tempo vem à consciência e a existência do ser, em relação a tudo que se viveu e aprendeu no decorrer da vida, fazendo uma reflexão do tempo vivido.

As definições para “tempo” ganham diversos sentidos, dependendo da área do saber, como em diferentes culturas, tendendo a ser complexo o seu conceito, por isso Santo Agostinho chega mesmo a indagar: “Que é, pois, o tempo? Quem poderá explicá-lo clara e brevemente? Quem o poderá apreender, mesmo só com o pensamento, para depois nos traduzir por palavras o seu conceito?”, e, em seguida, Santo Agostinho completa dizendo: “Porém, atrevo-me a declarar, sem receio de contestação, que, se nada sobreviesse, não haveria tempo futuro, e se agora nada houvesse, não existiria o tempo presente” (1980, p. 265). Além do mais, para o Santo Agostinho (1980, p. 270), não existe exatamente essa separação dos tempos entre passado, presente e futuro:

O que agora claramente transparece é que nem há tempos futuros nem pretéritos. É impróprio afirmar que os tempos são três: pretérito, presente e futuro. Mas talvez fosse próprio dizer que os tempos são três: presente das coisas passadas, presente das presentes, presente das futuras. Existem, pois, estes três tempos na minha mente que não vejo em outra parte: lembrança presente das coisas passadas, visão presente das coisas presentes e esperança presente das coisas futuras.

Segundo o filósofo, o tempo presente é o tempo que se vai para o futuro e se volta para o passado, pois o passado se torna presente quando é lembrado, visto que, é no presente que se relata acontecimentos do passado com veracidades, os quais estão registrados na memória, como também é no tempo presente que se planeja o futuro, assim sendo, tudo ocorre no presente.

Todos os acontecimentos do passado vão ser lembrados no tempo presente, por conta disso, o pretérito vai existir na consciência do homem. Concordamos com Santo Agostinho ao dizer:

Ainda que se narrem os acontecimentos verídicos já passados, a memória relata, não os próprios acontecimentos que já decorreram, mas sim as palavras concebidas pelas imagens daqueles fatos, os quais, ao passarem pelos sentidos, gravaram no espírito uma espécie de vestígios. Por conseguinte, a minha infância, que já não existe presentemente, existe no passado que já não é. Porém a sua imagem, quando a evoco e se torna objeto de alguma descrição, vejo-a no tempo presente, porque ainda está na minha memória (Agostinho, 1980, p. 269).

Por mais que sejam verdadeiros todos os fatos que ocorreram no passado, já não existe mais, pois já passou, e está apenas gravado na mente, onde alguma palavra do presente fez a pessoa associar algo do seu passado, fazendo vir à tona lembranças de momentos vivenciados antes. Portanto, tudo que existe de acordo com Agostinho é o presente, uma vez que, tudo que for lembrado em relação ao passado, vai ser no tempo presente, que ainda consta na consciência da pessoa.

Sobre o tempo descrito por Santo Agostinho, Carlos Cáceres (2021, p. 14), no seu artigo *A criação e o tempo em Agostinho: uma análise do livro XI das Confissões*, afirma “que o passado é uma reconstrução da memória operando no presente, reconstruindo experiências já ocorridas”. Ainda reitera dizendo “O futuro é presente no sentido de que podemos pensar nele, nos momentos que o antecipamos mentalmente ou o projetamos”, assim sendo, o autor concorda com a concepção do tempo agostiniano, que é no tempo presente que tudo acontece:

Portanto, esses três tempos só existem para nós, esse tempo não é o tempo do mundo, mas é a temporalidade da alma. Agostinho propõe uma divisão, tempo do mundo e tempo da alma. O tempo do mundo é o tempo do relógio o tempo do calendário, é o tempo do deixar de ser. Já o tempo da alma é regido por uma lógica que não é ontológica (Cáceres, 2021, p. 45).

De acordo com o autor, o tempo no qual Santo Agostinho de Hipona se refere não é o mesmo que o homem convive no seu cotidiano, tempo esse que é cronometrado, que consta nos calendários, relógios, como também é aquele que não se pode fugir, contudo, o tempo agostiniano é o inverso dele, devido a ser aquele que existe somente na mente do homem, que não se preocupa com o antes e nem com o depois, só com o momento presente, como também é o tempo da alma, particular de cada um. Sob tal ótica do tempo agostiniano, Fábio José Barbosa Correia fala que isso equivale a afirmar que:

[...] O tempo existe por causa de nossas consciências, isto é, não existindo o homem, não existindo sua consciência, o tempo também não existirá, porque é lá que, unicamente, existe o tempo; como também é lá, na consciência, na mente do homem, onde tem início e onde há também sua tripartição em passado, presente e futuro, por intermédio da memória (Correia, 2006, p. 16).

---

O tempo irá existir por causa do homem, pois se nada existisse antes, não teria o tempo passado, e se nada existisse agora, não teria o presente e muito menos o futuro, de modo que, é a consciência do ser humano que irá determinar sobre o tempo, e fazer a separação entre o passado, presente e futuro, e isto com a ajuda da memória. A pessoa ao lembrar dos eventos que já passou, irá determinar que aquele tempo é passado, mas se lembrará desse acontecimento no tempo presente, como também irá se planejar para o futuro, toda essa separação dos tempos acontecendo na mente do homem.

Rita de Cássia de Oliveira aprofunda-se nessa temática dizendo que esses tempos são perceptíveis no instante em que se fala a respeito dos momentos transcorridos e dos quais futuramente irão acontecer:

O tempo é percebido no momento em que falamos e pensamos nas coisas passadas e nas coisas futuras (como longas ou breves). Mas, é a partir do presente que falo tanto das coisas passadas (lembranças/memória) quanto das coisas futuras (previsão) então, é no tempo presente que se inscrevem um tempo passado e um tempo futuro, logo, passado, presente e futuro são modulações do presente (Oliveira, 2012, p. 17).

Conforme a autora, o tempo está inserido na memória do ser humano, na medida em que ele é lembrado quando se pensa e se fala em acontecimentos vivenciados no passado e tudo que se pretende viver no futuro, além disso, ela deixa em evidência que é a partir do tempo presente que tanto o passado, presente e futuro se desenvolvem.

Para Octavio Paz, em *O arco e a lira*, “O tempo não está fora de nós, nem é algo que passa à frente de nossos olhos como ponteiros do relógio: nós somos o tempo, e não são os anos, mas nós que passamos”. Segundo o ensaísta, o tempo não é algo separado do ser humano, no qual se pode observar de fora, como mero telespectador. “O tempo possui uma direção, um sentido, porque ele nada mais é que nós mesmos” (1982, p. 69), isto porque não são os dias e nem os anos que passam, mas sim o homem. Por isso, o tempo não pode ser marcado por um simples relógio, passando a impressão de que somente o tempo que passa, independentemente do homem desejar isso ou não.

Na mitologia grega, explica-se a questão de dois tempos distintos, os quais os gregos classificaram em *Kairós* e *Chronos*. Sobre o primeiro, Paulo Corrêa Arantes explana:

Na mitologia grega, *Kairós* era visto como um atleta de características obscuras, a qual não se expressava mediante uma imagem uniforme, estática, mas por uma ideia sempre em movimento. Em nenhum momento *Kairós* refletiria o passado ou presentiria o futuro; ele simboliza o melhor

instante presente: o instante em que se consegue afastar o caos e abraçar a felicidade (Arantes, 2015, p. 3).

O tempo Kairós representa o tempo no qual não se encontra nos calendários, que não é cronometrado, que não se pode medir e nem determinar, que se preocupa somente com o momento presente, que o passado e o futuro não teriam lugar, já que o que realmente iria importar era o instante presente, o aqui, o agora.

Já o segundo, Chronos, era deus do tempo, e, por conseguinte, filho mais novo de Urano, que era a representação do céu, e filho de Gaia, a mãe-terra:

Segundo essa mitologia, Urano tinha medo de perder seu poder para um de seus filhos, por isso, sempre que uma nova criança nascia, ele a devolvia para o útero de Gaia. Cansada das atitudes violentas de Urano, Gaia decidiu esconder seu filho mais novo, Chronos. Quando este cresceu, a pedido de sua mãe, ele atacou seu pai com uma foice e o castrou (Arantes, 2015, p. 3).

Chronos passou a governar no lugar de seu pai, tendo como mulher, sua irmã Réia, e com ela teve seis filhos: Héstitia, Deméter, Hera, Hades, Poseidon e Zeus. Mas apesar do seu governo ter ficado conhecido como “idade de ouro” da humanidade, Chronos vivia preocupado com a maldição que seu pai lançou sobre ele, que dizia que um de seus filhos iria tomar o seu reino.

Por isso, Chronos começou a devorar seus filhos para que a maldição não viesse a se concretizar, se tornando ainda mais perverso que seu pai, mas assim como fez sua mãe, sua esposa Réia, o enganou dando no lugar de seu filho Zeus, uma rocha para que Chronos pudesse comer achando que era Zeus.

Zeus cresceu em uma caverna em Creta sob a proteção de ninfas e de sua mãe. Quando estava pronto, aliou-se a Métis (filha do titã Oceano) e fizeram Chronos regurgitar todos os filhos que havia devorado. Zeus e seus irmãos conseguiram derrotar Chronos após uma guerra de dez anos, a qual ficou conhecida como Titanomaquia. O titã foi expulso para o Tártaro, uma região de grande caos e tormento, e Zeus com os demais deuses obtiveram o dom da imortalidade, visto que Chronos era tido como o “senhor do tempo” (Arantes, 2015, p. 3-4).

Zeus com ajuda de seus irmãos derrotaram Chronos e alcançaram a imortalidade, já que Chronos era deus do tempo. Assim, Chronos representa o tempo físico, cronológico, aquele que se encontra nos calendários e relógios, no qual o homem lida diariamente, que segue uma ordem, sendo assim, linear, que os gregos chamavam como o “tempo dos homens” (Arantes, 2015, p. 4).

Além disso, Chronos retrata as ações destrutivas e traiçoeiras do tempo, pois, segundo Paulo Corrêa Arantes (2015, p. 4), “Ao representar Chronos como um deus

---

que devorava seus filhos, os gregos consideravam-se filhos do tempo e, visto que é impossível fugir ao tempo, mais cedo ou mais tarde, eles seriam vencidos (devorados) pelo tempo”. Não se pode correr do tempo, pois está fora dos limites do homem, já que o tempo sempre irá alcançá-lo.

[...] A partir da mitologia grega, Kairós significa momento oportuno, ocasião certa, oportunidade; enquanto que Chronos significa o tempo físico e cronológico, compreendido como anos, meses, dias, horas, minutos e segundos. Kairós se refere a uma experiência temporal, na qual percebemos o momento oportuno em relação a determinado objeto, processo ou contexto. Kairós revela o momento certo para a coisa certa, a melhor oportunidade, o momento crítico para agir, a ocasião certa e apropriada (Arantes, 2015, p. 4).

Kairós reproduz um tempo parecido com o que Santo Agostinho e os outros articulistas discorreram, em virtude de ser aquele tempo que se concentra somente no agora, que não tem preocupação em relação ao passado e nem com o futuro, pois o que irá importar é o momento presente, todavia o tempo Kairós não se centra na consciência, mas sim na vivência, sendo assim, o tempo existencial, aquele que o homem espera o momento certo para agir e aproveitar as oportunidades da vida.

Henrique Fortuna Cairus e Tatiana Oliveira Ribeiro, no artigo *Alguns olhares gregos sobre as estações do ano: a temporalidade e o etnocentrismo*, dizem que:

A palavra tempo guarda certa plurivocidade ou, para sermos mais precisos, uma extensão que, para além de qualquer ambiguidade propõe um elo entre o ser e o estar; entre a permanência cíclica do clima e a efemeridade do estado, que é o inevitável percurso pelo caminho da inconstância e da vicissitude em direção à finitude. As estações do ano, a que os gregos deram o nome horas, hoje tão expressivo do princípio cronológico, também tinham uma extensão bem próxima ao nosso próprio conceito de tempo (Cairus e Ribeiro, 2015, p. 13).

De acordo com esses autores, o tempo pode ter diferentes definições, mas o que não se difere é a sua continuidade cíclica, sendo marcadas pelas estações do ano, além do fato do estado ser temporário e poder mudar repentinamente, se tornando assim, inconstante. Inclusive, as estações do ano eram para os gregos como relógios e calendários, que atualmente o homem utiliza para marcar a passagem do tempo.

Assim, Henrique Fortuna Cairus e Tatiana Oliveira Ribeiro (2015, p. 14) reiteram dizendo que “As estações, vistas pelo ângulo, sobretudo de alguns historiadores antigos, têm também o encargo de assinalar o lapso temporal, de demarcar o ano, e, por conseguinte, o tempo que corre linearmente”, à vista disso, as estações do ano, nas civilizações antigas eram usadas para marcar o tempo, assim como são utilizadas

por alguns escritores contemporâneos para indicar a passagem do tempo em suas obras.

O tempo linear e tempo cíclico quase sempre andam juntos, visto que são vinculados por meio das estações do ano. Henrique Fortuna Cairus e Tatiana Oliveira Ribeiro afirmam que:

[...] Às duas concepções primordiais de tempo, a linear e a cíclica. A ciclicidade do tempo, marcada e significada pelas estações do ano, fica especialmente evidenciada pela descrição do Egito, e, em particular, pela descrição do Nilo [...] Essas concepções, no entanto, nem sempre andam separadas, e desde Homero são unidas, e o são por meio das estações do ano (Cairus e Ribeiro, 2015, p. 15).

As estações do ano marcam a circularidade do tempo cronológico, uma vez que, tudo que se faz tem um começo, um meio e um fim, então é a partir das quatro estações do ano que será evidenciado esse ciclo.

Na mitologia grega, existe um mito do surgimento das estações do ano. Deméter, deusa da agricultura e filha de Chronos (deus do tempo) tinha uma filha por nome Perséfone, que era deusa das flores, e as duas fizeram manifestar a primavera, verão, outono e inverno. Um certo dia, Perséfone foi raptada por Hades e levada para o seu reino:

Perséfone, em companhia de amigas, colhia violetas e lírios brancos em meio a um bosque. Eis que Hades a viu, depois de ter sido ferido de amor, e, tomado de desejo por aquela moça, resolveu raptá-la e levá-la para seu reino sob a terra. Precipitou-se sobre a moça. Aterrorizada, Perséfone gritou em vão pela mãe e pelas companheiras. Mas o deus a colocou em seu carro puxado por cavalos e partiu em disparada (Vasconcellos, 1998, p. 109).

Segundo essa mitologia, como Demeter era deusa da agricultura, depois do ocorrido com a sua filha, deixou de lado os devidos cuidados com o cultivo da terra, por conseguinte, o solo ficou seco e estéril e já não se podia mais tirar os alimentos que antes saciava a fome de todos, por conta disso, Zeus deixou que Perséfone retornasse para sua mãe.

[...] decidiu que Perséfone passaria uma parte do ano com Deméter e outra parte do ano com Hades, nas profundezas do reino subterrâneo. Quando tem a filha consigo, Deméter se alegra, é primavera, e a terra renasce exuberante, as árvores voltam a produzir folhas e frutos; quando a moça se retira para junto do marido, é inverno, e a natureza parece morrer, sem poder oferecer aos homens os dons do cultivo (Vasconcellos, 1998, p. 109).

---

Assim, Perséfone passava os nove meses com sua mãe, que equivale às estações da primavera, verão e outono, em que na natureza ainda é cheio de frutos, deixando o homem alegre, mas quando chega o inverno Perséfone tem que se retirar para junto do seu marido, que é um tempo de tristeza para ambas, por isso a terra não tem cultivo.

Foi assim que surgiram as estações do ano de acordo com a mitologia grega, visto que a primavera representa alegria, vitalidade, em que tudo floresce, e o outono é a renovação, deixando o velho para trás, tempo de colher o que se plantou na primavera, depois vem o verão com todo aquele calor, que é pura energia e felicidade, já o inverno, por ser frio, não tem como haver cultivo, se tornando assim, um período melancólico.

Rita Barbosa de Oliveira no seu artigo *A exigência da poesia*, fala sobre o livro *Poesia* de Sophia de Mello Breyner Andresen, e como a natureza é um tema recorrente:

No espaço e tempo da natureza, é recuperado um mundo antigo expresso por uma ordem cósmica, ou seja, em que o homem tem consciência de sua identificação com os elementos da natureza, tornando possível a existência de uma realidade oposta àquela sistematizada pela vida nas cidades do Ocidente no século XX. (Oliveira, 2013, p. 3-4).

Segundo a autora, a natureza para Sophia de Mello Breyner Andresen é um espaço importante, visto que é onde o homem volta a ser primitivo, longe de tudo que é civilizado, e se reencontra com o seu íntimo, sua origem, sendo assim possível uma realidade diferente daquela encontrada nas cidades.

## Tempo e literatura

Alguns articulistas e teóricos discorreram a respeito de como tempo se configura na literatura. Antônio Medina Rodrigues, por exemplo, afirma que por ser:

Incapaz de dominar o tempo e o espaço, a literatura cria seu tempo e o seu espaço, isto desde Aristóteles, se chama imitação [...] A literatura inventa um duplo do mundo em que se possa ter a ilusão da simultaneidade entre o tempo e o discurso. Isso porque a linguagem humana possui uma plasticidade e uma economia que o mundo não tem (Rodrigues, 1989, p. 4).

Como não é possível à literatura descrever com precisão sobre tudo que ocorre no tempo físico, então cria seu próprio mundo, se utilizando da linguagem para escrever através das palavras sobre como advir os momentos no tempo real, assim repassando a impressão da realidade.

Conforme Antônio Medina Rodrigues (1989, p. 7) “A literatura, mesmo brincando a brincadeira mais louca, não deixa de ser sempre um pouco imitativa, reprodutora da vida [...]”, isso para fazer com o que o leitor tenha a sensação de que de fato aquilo está acontecendo. O tempo na literatura vai estar inteiramente focado no interior do eu lírico em relação as suas emoções, seus pensamentos, suas recordações e reflexões a respeito daqueles momentos de lembranças vivenciados em determinado instante da vida.

[...] Na verdade, esse agora da poesia, que parece que vai para a frente, desperta círculos de memória, círculos que envolvem experiências do tempo da emoção revisitada, não do tempo físico. Portanto, se a literatura pelo andamento progressivo do discurso, nos dá a ilusão de acompanhar o tempo, pela associação de uma palavra com a outra, ela se orienta para o passado e para a memória (Rodrigues, 1989, p. 5).

Segundo o autor, o tempo na literatura não vai ser linear, pois não segue uma ordem, já que os pensamentos vão e voltam para o passado, para depois ir para o presente e futuro, por conta do discurso, impregna a ilusão que de fato está acompanhando o tempo cronológico.

Rita de Cássia Oliveira no seu artigo *Memória, tempo e poesia*, afirma que:

[...] A poesia é uma narrativa sobre o movimento linguístico temporal, o que permite um aprofundamento da temporalidade em níveis sempre mais estendidos contra a ideia de um tempo linear e cronológico. Assim, a temporalidade tem seu sentido pleno quando é restituída ao agir e padecer da poesia (Oliveira, 2012, p. 20).

O tempo na literatura vai ser semelhante ao tempo proposto por Santo Agostinho, um tempo que é vivido na mente do poeta, que o autor vai ter toda a liberdade de criação para escrever o seu texto, e é onde “o autor vigora como um deus” (Rodrigues, 1989, p. 4). Já que ele vai utilizar da linguagem poética para descrever de forma subjetiva a respeito do mundo. Por outro lado, o tempo na literatura vai ser distinto do tempo físico, linear, isso porque o poeta sempre vai fazer uso da sua mente para a criação:

Não é o que foi, nem o que está sendo, mas o que está-se fazendo: o que está sendo gerado. É um passado que se reengendra e se reencarna. E se reencarna de duas maneiras: no momento da criação poética, e depois, como recriação, quando o leitor revive as imagens do poeta e convoca de novo esse passado que retorna. O poema é tempo arquetípico, que se faz presente mal os lábios de alguém repetem suas frases rítmicas. Essas frases rítmicas são o que chamamos de verso e sua função é recriar o tempo (Paz, 1982, p. 77).

---

Na literatura o que importa é o que está sendo produzido naquele instante, em que o passado vai ser revisitado e recriado pelo poeta, e vai fazer o leitor reviver tudo que foi escrito pelo escritor por meio da imaginação, assim o passado irá retornar.

Octavio Paz (1982, p. 77) afirma que “O tempo do poema é distinto do tempo cronométrico. ‘O que passou, passou’, dizem. Para o poeta o que passou, voltará a ser, voltará a encarnar”. O tempo na literatura não se apaga, não some com o passar dos dias e dos anos, como ocorre no tempo físico, isso porque o tempo que está presente na memória do poeta será revisitado e recriado em suas obras.

### O tempo na poesia de Sophia

De acordo com o site Camões instituto por Clara Rocha, Sophia de Mello Breyner Andresen nasceu no dia 6 de novembro de 1919, na cidade do Porto, e morreu em 02 de julho de 2004, aos 84 anos, em Lisboa. Passou sua infância no Porto, em lugares como a casa do Campo Alegre, o jardim, a praia da Granja, sendo locais fontes de inspirações poéticas e ficcional da poeta. Entre 1936 e 1939, frequentou o curso de Filologia Clássica, na Faculdade de Letras de Lisboa, e não concluiu, foi assim que teve o contato com a civilização grega, que profundamente admirou, e no qual é bem predominante em suas obras. Sophia nasceu e foi criada em uma família da aristocracia, sua mãe era Maria Amélia de Mello Breyner e o seu pai era João Henrique Andresen, um comerciante de vinho.

Sophia de Mello Breyner Andresen é um dos nomes mais representativos da literatura portuguesa, tendo em vista que foi a primeira mulher portuguesa a receber o importante prêmio Camões, em 1999. Sophia de Mello produziu importantes obras literárias, desde poesia, contos, até histórias infantis, além de ter sido representante de escritores que se dedicavam ao engajamento político.

Sophia casou-se em 1946, com o advogado, jornalista e político Francisco José de Sousa Tavares, com quem teve cinco filhos. E após seu casamento, fixou-se em Lisboa, passando seus dias entre escrever poesia e participar da intervenção cívica contra o estado novo, também chamado de Salazarismo, visto que esse regime ditatorial era comandado por Antônio de Oliveira Salazar. A participação cívica e política de Sophia prosseguiram depois dos 25 de abril, cuja data intitula o poema que se encontra no livro *O Nome das coisas*, publicado em 1977.

Entre suas principais obras estão: *Poesia: Poesia* (1944); *Dia do Mar* (1947); *Coral* (1950); *No Tempo Dividido* (1954); *Mar Novo* (1958); *O Cristo Cigano* (1961); *Livro Sexto* (1962); *Geografia* (1967); *Dual* (1972). Prosa: *Contos Exemplares* (1962); *Histórias da Terra e do Mar* (1984). Contos para crianças: *A Menina do Mar* (1958); *A Fada Oriana* (1958); *A*

*Noite de Natal* (1959); *O Cavaleiro da Dinamarca* (1964); *O Rapaz de Bronze* (1965). E teve o ensaio: *O Nu na Antiguidade Clássica* (1975). E algumas traduções: *A Anunciação a Maria* (Paul Claudel) (1960); *O Purgatório* (Dante) (1962); *Muito Barulho por Nada* (Shakespeare), 164 (inédito); *Hamlet* (Shakespeare) (1987); *Quatre poètes portugais* Camões, Cesário Verde, Mário de Sá-Carneiro, Fernando Pessoa (1970).

Maria Sonilce Nunes Caetano Rabelo (2012, p. 76), acerca da poesia de Sophia, diz que “A memória, capturada pelo tempo presente, revela lembranças e esquecimentos em múltiplas dimensões. Neste contexto, o eu lírico busca organizar e registrar a inúmeras memórias individuais, de modo a tecer uma teia capaz de preencher os lapsos temporais”, isto é, o eu lírico é quem vai organizar todos os acontecimentos de acordo com tempo que determinado momento ocorreu.

Nos poemas de Sophia de Mello Breyner Andresen, são evidentes as marcas temporais, visto que a poeta utiliza da memória para dar sequência à narrativa, de acordo com o artigo de Matthews Cirne: *Intacta memória: percepções do tempo na poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen*:

A temporalidade é problematizada na medida em que se percebe o risco da perda da tradição, evitando que o homem não se perca de suas origens e da origem das coisas. Deve-se a isso o caso de a poeta retomar em seus poemas a ideia da temporalidade cíclica, característica da antiguidade greco-romana, em contraposição à noção de tempo da cultura ocidental (Cirne, 2021, p. 60).

Sophia baseia-se em suas obras o tempo cíclico, características das civilizações antigas, como também os gregos na antiguidade tinham esse conceito cíclico do tempo, isto porque os gregos acreditavam nesse eterno retorno, nesses ciclos repetitivos, por isso para representar esse tempo cíclico, essa poeta coloca as estações do ano para deixar em evidência esse ciclo que sempre se renova.

Miguel Santos Vieira, no seu artigo *A presença da mitologia clássica e pensamento filosófico no regresso à Grécia de Sophia M. B. Andresen*, fala a respeito da influência da mitologia grega que a poesia de Sophia sofreu:

A nossa hipótese interpretativa é que Sophia experimenta um tempo que corresponde a uma mitologia interiorizada que atinge tudo no seu todo de um modo concreto. É a elucidação das formas de tempo do aí que configura o sentido filosófico do regresso de Sophia [...] (Vieira, 2014, p. 73).

Conforme o autor, Sophia utiliza os seus saberes sobre a mitologia grega, para descrever o mundo a sua volta de uma forma mais concreta, assim como toma posse dessa mitologia para explicar o seu mundo interior, visto que é bem notório em suas obras essas referências sobre a Grécia antiga, e todos os elementos que envolvem os gregos e suas mitologias.

A temática do tempo é uma constante na poesia de Sophia Andresen, de modo que esse elemento transcorre toda sua obra através das estações do ano, por exemplo, além de acionar suas memórias, como se pode observar no poema a seguir, na forma como as recordações dos dias vividos no inverno reiteram esses instantes:

#### **Um pálido inverno**

Um pálido inverno escorria nos quartos  
Branco de silêncio como a névoa  
Um frio azul brilhava no vidro das janelas  
As coisas povoavam os meus dias  
Secretas graves nomeadas  
(Andresen, 2014, p. 53)

A análise do poema inicia-se pelo título do qual podemos destacar as palavras “pálido” e “inverno”, em que o eu lírico nomeia o inverno como sendo “pálido”, ao invés de usar a cor cinza, que comumente é utilizada para simbolizar esse período. Assim, entende-se que essa palavra foi usada com intuito de descrever aspecto do tempo, já que, o adjetivo “pálido”, habitualmente diz respeito a algo que perdeu a cor, assim sendo, pode estar se referindo ao desgaste temporal.

Assim como também o adjetivo “pálido” faz uma menção a morte, isto porque essa estação do ano traz consigo sentimentos e sensações de uma forma inconsciente, fazendo com que as lembranças do eu lírico sejam acionadas, relacionando assim as sensações parecidas com as do luto, pois, no período de luto, as pessoas tendem a não interagir muito com outras pessoas, se isolam e ficam melancólicas.

No primeiro verso do poema, o eu lírico começa a falar que esse “pálido” inverno “escorria”, que a palavra “escorria” no primeiro momento nos passa a ideia de que gotejava água nos quartos, mas como está relacionado com o aspecto do tempo, o eu lírico estaria querendo dizer que aquele inverno de característica “pálida” se fazia presente no ar de todos aqueles quartos, ou seja, se podia sentir o quanto estava frio mesmo do lado de dentro.

O eu lírico no segundo verso como se pode observar, faz uma comparação para caracterizar o interior dos quartos, que ele diz que são “brancos de silêncio como a névoa”, no qual o eu lírico utiliza “brancos” e “névoa”, sendo cores claras, para representar toda a tranquilidade que se encontrava nesses aposentos, como também sugerindo a presença da neve, que é uma característica dos invernos europeus.

Logo adiante no terceiro verso, o eu lírico utiliza a cor “azul” para simbolizar o frio intenso que se encontrava fora desses compartimentos, já que o “azul” é uma cor considerada fria, e está relacionada a elementos que fazem lembrar o frio, como a

água e o gelo. O eu lírico ainda diz que esse frio azul “brilhava nos vidros das janelas”, ou seja, o inverno se encontrava tão rigoroso lá fora, que se concentrava todo nos vidros das janelas.

Nota-se também com a menção dos “quartos” e das “janelas” que o eu lírico situa-se em casa, pois em nenhum momento descreveu sobre as paisagens do lado de fora desses aposentos, então possivelmente se encontrava dentro de sua casa. E isso reforça a questão do isolamento das pessoas nesse período do ano.

Nos dois últimos versos, podemos perceber explicitamente essas passagens temporais entre passado e presente, pois, no decorrer de todo o poema, o eu lírico fala do passado, descrevendo os dias no inverno, e no último verso ele já se encontra no presente, ou seja, o passado vai ser lembrado no tempo presente, todas as lembranças do eu líricos existem pelo fato de estar gravado em sua memória, e que foram acionadas pela mencionada estação. E isto nos remete o tempo agostiniano, tempo e consciência, em virtude de que os eventos do passado vão se fazer presente justamente porque serão lembrados no tempo presente.

Portanto, pode-se notar no poema o tempo cíclico, visto que as lembranças são acionadas por uma estação do ano, como também se faz presente o tempo e a consciência, tempo esse que Santo Agostinho e outros articulistas discorreram, que é aquele tempo que consta somente na consciência.

No poema seguinte, nota-se mais uma vez a presença das estações, e como o eu lírico estava se sentindo naquela época em que o outono estava prestes a ir embora, pois muitas lembranças estavam sendo recordadas, trazendo consigo reflexões acerca da vida:

#### **As fotografias**

Era quase inverno naquele dia  
Tempo de grandes passeios  
Confusamente agora recordados  
A estrada atravessava a serra pelo meio  
Em rugosos muros de pedra e musgo a mão deslizava  
Tempo de retratos tirados  
De olhos franzidos sob o sol de frente  
Retratos que guardam para sempre  
O perfume de pinhal das tardes  
E o perfume de lenha e mosto das aldeias  
(Andresen, 2014, p. 54)

No poema “as fotografias” o título em si, transmite o registro de momentos vivenciados, no qual jamais irá voltar, por isso ao olhar para as fotografias, o eu lírico tem recordações desse tempo passado que ficou registrado em sua memória, que independentemente de agora estar gravado em fotografias, ainda é uma lembrança

---

que depende da consciência do eu lírico para se fazer presente, pois se ele não lembrar, é como se nada tivesse acontecido naqueles dias de outono.

Nota-se as estações do ano mais uma vez presente na obra de Sophia de Mello Andresen, pois elas marcam a passagem do tempo e sua circularidade, sendo assim o tempo cíclico, e ao analisar o poema percebe-se o tempo existencial, tempo esse que os gregos chamaram de Kairós, como se observa nos seguintes versos, quando o eu lírico diz, “Tempo de grandes passeios” e “Tempo de retratos tirados” ou seja, era tempo oportuno para passear e aproveitar aqueles dias que o outono estava prestes a ir embora.

No terceiro verso “Confusamente agora recordados”, é notório o tempo presente, isto porque o eu lírico está no tempo presente lembrando do passado, desse modo é o tempo e consciência, que tanto Santo Agostinho como os outros articulistas discutiram, uma vez que, por mais que o passado não exista presentemente, ele vai existir por conta da consciência do eu lírico, pois sempre quando o inverno estiver próximo, suas lembranças serão ativadas para aqueles momentos vivenciados nessa época do ano.

A partir de então, o eu lírico começa a contar sobre os lugares nos quais percorreu naqueles dias em que o outono estava findando, pois a natureza já estava se preparando para a chegada do inverno, visto que o outono antecede o inverno, e nessa época as temperaturas já começam a mudar, ficando mais frias, mas não tanto como no inverno. No outono o clima é mais agradável, como também as folhas caem, demonstrando a passagem de uma estação para outra, assim como as folhas das árvores tendem ser mais amareladas, e os dias começam a ficar mais curtos e as noites mais longas.

As lembranças são acionadas devido às características que cada estação do ano traz consigo, pois o eu lírico fala sobre o “perfume de pinhal das tardes” e o “Perfume de lenha e mosto das aldeias”, sendo características marcantes do inverno, em virtude de a lenha servir para fazer o fogo que aquece todos nessa estação fria, e “mosto” é a fruta utilizada para a fabricação do vinho, além disso, o inverno é marcado também pela chegada do natal, por isso há presença de pinhal no poema, que serve justamente para fazer árvores de natal.

Como se observa que autora recria passado no poema, como o ensaísta Octavio Paz citou que o poeta revisita seu passado e o reproduz em sua obra, no qual o leitor revive mais uma vez o passado através da leitura e imagens que vão surgindo em sua mente.

Portanto, neste poema de Sophia de Mello Breyner Andresen, encontram-se os três conceitos do tempo: o tempo cíclico, o tempo e consciência, o tempo e

existência, na medida em que se refere a uma estação do ano, e menciona sobre as recordações e reflexões da vida em relação do passado no tempo presente, como também fala sobre os momentos propícios para certa ocasião.

No poema “Os dias de verão” nota-se que Sophia fez muito uso dos elementos da natureza para descrever como são os dias nessa estação, e como se tem conhecimento, essa poeta sempre coloca em sua poesia referências aos gregos, pois seu fascínio pela Grécia é bem evidenciada através das suas obras:

**Os dias de verão**

Os dias de verão vastos como um reino  
Cintilantes de areia e maré lisa  
Os quartos apuram seu fresco de penumbra  
Irmão do lírio e da concha é nosso corpo

Tempo é de repouso e festa  
O instante é completo como um fruto  
Irmão do universo é nosso corpo

O destino torna-se próximo e legível  
Enquanto no terraço fitamos o alto enigma familiar dos astros  
Que em sua imóvel mobilidade nos conduzem

Como se em tudo aflorasse eternidade

Justa é a forma do nosso corpo  
(Andresen, 2014, p. 61)

O poema que tem como título “Os dias de verão” está se referindo claramente a uma estação do ano, ressaltando o ciclo eterno da natureza, em que o tempo cronológico vai ser marcado por essa circularidade, assim como também mostrando que a existência do homem não é infinita, como o ciclo das estações, que sempre se renova, no qual também nos remete sobre o tempo que o Octavio Paz explana, que é o homem não finito, que assim como os dias e os anos passam, o homem também. E no decorrer do poema será bem marcada essa questão da existência do homem.

Nos dois primeiros versos do poema destacam-se as palavras “vasto”, “reino”, “cintilantes”, “areia” e “maré”, que equivalem a elementos da natureza, nos quais se relacionam entre si, por conseguinte são elementos predominantes da estação do verão, dessa forma, o eu lírico diz que os dias nessa estação são extensos como um “reino” e “cintilantes”, ou seja, os dias nesse período são mais luminosos e longos que as noites, por isso, o mar e a praia são constantes nesse período.

Logo no verso seguinte, é reforçada essa ideia da luminosidade, visto que é uma das características predominantes dessa época do ano, quando o eu lírico diz que nos dias de verão “Os quartos apuram seu fresco de penumbra”, fazendo assim,

---

referência do mundo exterior que a luz é forte, assim acontece essa transição da luz para a sombra nos quartos.

Nesse poema percebemos várias metáforas, e uma delas se encontra no último verso da primeira estrofe, que o eu lírico fala sobre o “lírio” e “concha”, visto que, metaforicamente estão ligados à morte, indicando, pois, a temporalidade do homem, que assim como o lírio é belo, todavia tem pouco tempo de vida, além disso, nas civilizações antigas as conchas eram usadas para adornar os mortos, por isso essa metáfora ratifica como a vida é efêmera.

Nos versos subsequentes, têm outras metáforas, mas primeiramente iremos analisar o verso “tempo é de repouso e festa”, depois de o eu lírico falar sobre a morte no verso anterior, nesse verso ele diz que é tempo de descansar e curtir, que se deve aproveitar a vida enquanto há tempo, ademais a estação do verão é o sinônimo de alegria, no qual é associado à época das férias, período que se retiram para fugir do tumultuo das cidades, e buscam a paz na natureza.

Os versos “tempo é de repouso e festa” e “O instante é completo como um fruto” também nos remente ao tempo que os gregos nomearam como Kairós, devido ao fato de o poema falar sobre aproveitar o momento certo, esperar a oportunidade adequada para agir, e o eu lírico fala sobre este ser o momento ideal, o instante presente para festejar e repousar.

A influência da mitologia grega na poesia de Sophia reflete-se perfeitamente nesses versos que o eu lírico diz que “Irmão do universo é nosso corpo” e “Justa é a forma do nosso corpo”, nos quais há referências às estátuas que os gregos antigamente faziam, que eles tentavam reproduzir a perfeição do corpo humano, e como esse poema diz respeito a uma estação do ano, sendo o verão, esses versos podem também estar se referindo ao fato de que nessa época do ano o corpo fica mais exposto, por ser o período considerado mais quente do ano.

O eu lírico, logo após, toma consciência da existência do homem, do universo, como tudo é complexo, e que o destino está cada vez mais próximo e claro, além do fato de que nos dias de verão tudo parece durar mais, dando a sensação de que as coisas são eternas, “Como se em tudo a florasse eternidade”, mas é mera ilusão, pois, assim como as estações passam, o homem também, pois é temporal.

Portanto, o tempo que encontramos na poesia de Sophia está explicitamente relacionado com o tempo cíclico, pois com a presença das estações do ano isso fica bem evidenciado, além de demonstrar que as recordações da poeta e suas reflexões sobre os momentos vivenciados estão interligados com as outras variações conceituais do tempo, como o tempo e consciência, tempo e existência.

---

## Considerações finais

18

Como ficou visto, a poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen está estreitamente relacionada com o tempo cíclico, devido à presença das estações do ano que marcam essa circularidade do tempo, que todo ano se repetem, visto que, nunca terminam, não tem fim, sendo assim um eterno retorno, e trazem consigo recordações dos períodos passados em cada estação, como também fazendo com que o ser humano reflita acerca da sua existência.

Ficou evidenciado também, que as recordações da poeta no decorrer da obra estão ligadas com o tempo e consciência, pois todos os eventos nos quais viveu no passado ficaram gravados em sua consciência, por mais que o passado já não exista presentemente, ele existe por força da memória da poeta, e foi revisitado no tempo presente, por conseguinte recriado em sua obra.

Além do mais, a poesia de Sophia também faz uma reflexão sobre a vida, do tempo vivido, sobre tudo que já viveu e aprendeu no decorrer da vida, além de mostrar que se deve saber aproveitar as oportunidades, curtir os momentos, pois a vida é efêmera demais para não viver com qualidade, em virtude disso, a poesia da autora está vinculada com o tempo e a existência.

Dessa forma, a poesia dessa poeta portuguesa transmite através das estações do ano que a vida é feita de ciclos, que sempre se renovam, e trazem consigo ensinamentos, todavia, por mais belo que seja os momentos vivenciados, nada dura para sempre, pois os ciclos se fecham, que até o “eterno” chega ao fim, refletindo assim, sobre a temporalidade do homem.

## Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 1º ed. São Paulo, 2007.

AGOSTINHO, Santo. *As confissões*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. *Dual*. Lisboa: Porto Editora, 2014.

ARANTES, Paulo Corrêa. Kairós e Chronos: Origem, significado e uso. *Revista Pandora Brasil*, n. 69. Dezembro. 2015.

CÁCERES, Carlos Alberto. A criação e o tempo em Agostinho: Uma análise do livro XI das Confissões. *Revista Diaphonía*, v. 7, n. 1, p. 30–52. 2021. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/diaphonia/article/view/27134>

---

CAIRUS, Henrique Fortuna; RIBEIRO, Tatiana Oliveira. Alguns olhares gregos sobre as estações do ano: a temporalidade e o etnocentrismo. *Revista interfaces*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 22, p.13-28, Jun. 2015.

CIRNE, Matthews. Intacta memória: Percepções do tempo na poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen. *Revista desassossego*, São Paulo, v. 13, n. 25, p.51-72, jan/jun.2021. Disponível em <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2175-3180.v13i25p51-72>

CORREIA, Fábio José Barbosa. *O problema do tempo no pensamento de Agostinho de Hipona e Henri Bergson*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

OLIVEIRA, Rita Barbosa de. A exigência da poesia. *Revista Decifrar*, Manaus, v. 1, n. 1, p. 3-11, 2013. Disponível em: [//www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/Decifrar/article/view/1015](http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/Decifrar/article/view/1015). Acesso em: 22 fev. 2025.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. Memória, tempo e poesia. *Revista Vozes dos Vales da UFVJM*, MG, 2012.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

RABELO, Maria Sonilce Nunes Caetano. *O mar em Sophia: poética, tempo e memória*. Dissertação (Mestrado) Pontifícia universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

ROCHA, Clara. Sophia de Mello Breyner Andresen. *Camões instituto da cooperação e da língua Portugal*. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/seculo-xx/sophia-de-mello-breyner-andresen-53148-dp20.html#.YzoxMtjMLIW>. Acesso em: 10/07/2022

RODRIGUES, Antônio Medina et al. *Estudos sobre o tempo: o tempo na literatura*. São Paulo, 1989.

VASCONCELLOS, Paulo Sérgio. *Mitos Gregos*. São Paulo: Objetivo, 1998.

VIEIRA, Miguel Santos. A presença da mitologia clássica e pensamento filosófico no regresso à Grécia de Sophia M. B. Andresen. *Revista terceira margem* 29, Londres, p.63-83, jan-jun. 2014.

Submetido: 14/10/2024

Aceito: 30/12/2024

Publicado: 22/02/2025

Vol. 01, **Nº 03** (2024)  
ISSN: 2966-0130

# REVISTA FIOS DE **LETRAS**

